

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Profese asistenta pedagoga na prvním stupni základní školy jeho vlastní
perspektivou

Profession of teaching assistant at primary school by his own perspective

Bc. Kristýna Kuberová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie

2019

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 4 |
| 1. Trend inkluzivního vzdělávání | 5 |
| 1.1. Inkluze a stupně podpůrného opatření..... | 5 |
| 1.2. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami | 7 |
| 1.2.1 Ustanovení některých podpůrných opatření | 7 |
| 2. Teoretické ukotvení profese asistenta pedagoga | 9 |
| 2.1 Vznik a vývoj asistentské profese v ČR..... | 9 |
| 2.2 Vymezení pojmů asistent pedagoga a osobní asistent | 10 |
| 2.3 Odbornost a osobnostní předpoklady AP | 11 |
| 2.3.1 Kvalifikace..... | 11 |
| 2.3.2 Náplň práce AP | 13 |
| 2.3.3 Osobnostní předpoklady AP | 16 |
| 2.4 Identita a profesní identita asistentů pedagoga | 19 |
| 2.5 Spolupráce AP s vyučujícími a žáky | 20 |
| 2.5.1 Práce asistentů pedagoga s žáky s PAS | 22 |
| 2.6 Spolupráce AP s rodiči žáků..... | 23 |
| 3. Porovnání se zahraniční praxí | 26 |
| 3.1 Situace v Anglii a Itálii..... | 26 |
| 4. Výzkumný problém, Cíl výzkumu | 29 |
| 5. Výzkumná metodologie..... | 29 |
| 5.1 Kvalitativní výzkum..... | 29 |
| 5.2 Zakotvená teorie | 30 |
| 5.3 Metody sběru dat, výzkumné otázky | 31 |
| 5.4 Charakteristika výzkumného souboru..... | 31 |
| 5.5 Časový plán výzkumu | 33 |
| 5.6 Charakteristika a analýza získaných dat | 33 |
| 6. Profese asistentů pedagoga na prvním stupni ZŠ | 34 |
| 6.1 Charakteristika výzkumného prostředí | 34 |
| 6.2 Rozbor jednotlivých témat v rozhovorech s AP | 35 |
| 6.3 Analýza žité reality aktérů | 39 |
| 6.3.1. Kvalifikace AP | 39 |
| 6.3.2 Důvody motivující k výkonu profese | 40 |
| 6.3.3 Sebepercepce a očekávání od role AP | 42 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.4 Žitá realita aktérů | 51 |
| 6.3.5 Význam ostatních lidí v životě AP..... | 61 |
| 6.3.6 Rozdílný první a druhý stupeň ZŠ | 76 |
| 7. Shrnutí výzkumného šetření | 80 |
| 7.1 Důvody aktérů pro výběr povolání asistentů pedagoga | 80 |
| 7.2 Sebepercepce a očekávání od role AP | 80 |
| 7.3 Význam ostatních lidí v životě AP..... | 82 |
| 8. Diskuze | 84 |
| Závěr..... | 87 |
| Seznam použitých zdrojů | 89 |
| Seznam tabulek v textu | 93 |
| Seznam příloh..... | 93 |
| Seznam použitých zkratk..... | 103 |

Úvod

Jako téma pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala asistenty pedagoga. Jinými slovy, zajímá mě profese asistentů pedagoga na prvním stupni ZŠ jejich vlastní perspektivou. Toto téma mě oslovilo z důvodu současného trendu inkluzivního vzdělávání ve školách. Právě díky inkluzi mají školy stále větší potřebu žádat o asistenty a navyšovat jejich počty. Toto téma se ovšem netýká pouze pedagogického sboru, ale také školních poradenských pracovišť a zařízení. Ve veřejném diskurzu mohou pramenit jisté nesrovnalosti o tom, kdo je vlastně ten asistent pedagoga, často dochází k záměnám s osobním asistentem. O vymezení rozdílů jsem se snažila v teoretické části diplomové práce a také jsem se snažila poukázat na jejich žitou realitu v praxi. Zajímalo mě pohled samotných aktérů na jejich profesi. Pohled AP mi pomohl odpovědět si na hlavní otázku: Co to znamená být asistentem pedagoga?

Ve svém okolí mám řadu známých, kteří tuto profesi vykonávají. Předpokládala jsem, že v průběhu výzkumu se setkám s úskalími, která jsou s vykonáváním profese spojená. Možné úskalí se týká řady problémů, jako je například nespokojenost s finančním ohodnocením, nedostatečná spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, pocity nadbytečnosti atd. Na základě těchto tvrzení jsem zjišťovala, jak to doopravdy je. Samozřejmě mi nešlo pouze o zkoumání problémů, ale také i o kladné aspekty, které jsou s profesí spojeny. Zajímala mě jejich motivace, která aktéry zavedla k vykonávání AP, co od profese očekávali, zda se jim očekávání splnilo. Jak vnímají svoje postavení/roli ve škole, jak se v ní cítí. Dále mě zajímala ne/spokojenost s profesí, bariéry, které v průběhu vykonávání profese mohou nastat. Zaměřila jsem se také na spolupráci nejenom s pedagogickými pracovníky, ale i na spolupráci s žákem/ky, které mají na starost. Zjišťovala jsem též spolupráci s rodiči těchto žáků.

1. Trend inkluzivního vzdělávání

1.1. Inkluze a stupně podpůrného opatření

Než přejdu k samotnému tématu profese asistenta pedagoga, je nutné si vysvětlit, co znamená inkluzivní vzdělávání a jednotlivé stupně podpůrných opatření.

Před 25 lety se v České republice prosadil trend integrovaného vzdělávání. Tento model se postupně měnil z integrovaného na model inkluzivního vzdělávání. Model inkluzivního vzdělávání se začal přijímat ve všech kulturních zemích Evropy. Inkluze je charakteristická společnou, nevylučující a nevydělující kulturou, na jejímž životě se podílejí všichni členové bez rozdílů (Hájková, 2010). Slowík (2016) hovoří o inkluzi jako o procesu, který nikdy nekončí. Všichni lidé jak s postižením, tak i bez něj se mohou zúčastňovat všech aktivit. Školský systém je nastaven tak, aby vyhovoval všem skupinám dětí/žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. dětí se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, ale také dětem s nadáním (Teplá, 2016).

Ve školství je hlavním cílem inkluze zavést takové procesy, které povedou ke zkvalitnění výuky, a maximalizaci zapojení všech dětí/žáků a studentů (Booth, Ainscow in Němec 2014). Novela školského zákona ovšem nabízí rozšíření o podporu prakticky každému jednotlivci v takové míře, která je nezbytná pro naplnění práva na vzdělání. Jinými slovy, každé dítě/žák a student má právo na podporu, která je přiměřená jeho schopnostem, dovednostem a nadání. Aby tato podmínka byla splněna, je třeba jistých podpůrných opatření (Němec, Laurenčíková, 2014). Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti/žáci a studenti měli navštěvovat školu a třídy hlavního vzdělávacího proudu. Zavádění efektivní inkluze závisí na mnoha faktorech, jako je například: týmová spolupráce pedagogů, rodičů žáků, vedení školy, poradenských pracovníků, také zástupců státních i nestátních institucí. Dalším faktorem, který do jisté míry může ovlivňovat efektivitu inkluze, je asistent pedagoga. Toto tvrzení dokazuje výzkumné šetření z roku 2010, které prováděl Ústav pro informace ve vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo 2459 ředitelů mateřských, základních, středních i vyšších odborných škol. Výzkum poukázal na to, že nedostatek AP je „významná komplikace,“ anebo dokonce „zásadní problém“ (Němec, Laurenčíková, 2014). I přesto, že AP jako forma podpůrného opatření se v procesu inkluzivního vzdělávání jeví jako velice důležitý, existuje celá řada problémů. Problémy

jsou například v rovině legislativní, organizační, také v oblasti nastavování forem a způsobu přímé práce s žáky se SVP (ÚIV, 2010).

Podpůrná opatření, od kterých se odvíjí klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb, se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných jednotlivě stupně definuje následovně:

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu, co se týče metod, organizace a vzdělávacího hodnocení. Poskytují se žákům, u kterých je třeba modifikace výukových metod a forem práce. Rozvíjejí a podporují učební styly žáka, respektují jeho míru nadání, schopností a dovedností. Tento stupeň podpory zajišťuje škola, kterou dítě navštěvuje (Teplá, 2015). Může to například být doučování zabezpečované školou, opatření typu umístění žáka co nejbližší učiteli apod.

Podpůrná opatření druhého stupně: Pokud žákovi nestačí opatření, která poskytla škola, je rodičům doporučena pomoc školního poradenského zařízení, kde dojde k posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. S žáky se provádí skupinová práce, která je nad rámec učebního plánu, např. reedukace SPU. Dalším opatřením je speciálně pedagogická či psychologická podpora, možnost snížení počtu žáků ve třídě. Další možností je poskytnutí sdíleného AP při 5 a více žácích s PO 2 v jedné třídě.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení daného školního poradenského zařízení se souhlasem zákonných zástupců nebo se souhlasem zletilého žáka.

Podpůrná opatření třetího stupně souvisí s individuální speciálně pedagogickou podporou. Jde o výuku odlišným způsobem komunikace, jako je například Braillovo písmo, o výuku ČJ u cizinců, alternativní a augmentativní komunikaci při výuce apod. Je i možnost sníženého počtu žáků ve třídě. Zde je poskytována pedagogická asistence k danému žákovi (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření čtvrtého stupně: Žákům je poskytována pedagogická asistence na dobu jeho učebního plánu, možnost snížení počtu žáků ve třídě, možnost dočasné výuky v domácím prostředí kvalifikovaným pedagogem, možnost dvou pedagogických pracovníků ve třídě.

Pátým stupněm podpory je pedagogická asistence k danému žákovi po dobu jeho pobytu ve škole, možnost sníženého počtu žáků ve třídě, možnost výuky v domácím prostředí na dobu nezbytně nutnou, možnost přítomnosti až tří pedagogických pracovníků, jeden z nich je asistent pedagoga (Teplá, 2015).

1.2. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami jsou takoví, kteří se odlišují svým chováním, výkonem anebo rozumovými schopnostmi od dané normy. Norma je jakési měřítko, pravidlo, které se nastavuje za účelem diferenciací (Hájková, 2010). Hájková (2010) a Pipeková (2006) dělí žáky se SVP do třech skupin.

1. Žáci se zdravotním postižením
2. Žáci se zdravotním znevýhodněním
3. Žáci se sociálním znevýhodněním

První skupinu tvoří žáci se zdravotním postižením. Za zdravotní postižení se považuje postižení tělesné, mentální, řečové, smyslové, poruchy autistického spektra a vývojové poruchy učení nebo chování. Druhou skupinu tvoří zdravotní znevýhodnění, tím se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc anebo lehčí formy zdravotní poruchy, které způsobují poruchy učení a chování. Mezi sociální znevýhodnění se zařazuje takové rodinné prostředí, které nese nízké sociálně kulturní postavení. Dále výskyt sociálně patologických jevů v rodině, nařízená ústavní výchova či uložená ochranná výchova atd. Do této skupiny také patří děti/žáci a studenti nadaní a mimořádně nadaní.

Žáci se SVP dle obecných ustanovení podpůrných opatření mají právo na úpravu a poskytnutí: speciálních metod, forem a postupů, speciálních učebnic, didaktických materiálů, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, snížení počtu žáků ve třídě, vytvoření a další možné úpravy individuálního vzdělávacího plánu. Mají též právo na poskytnutí služeb asistenta pedagoga.

1.2.1 Ustanovení některých podpůrných opatření

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán žáků se SVP zpracovává škola na doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce či zletilého žáka/studenta. Je to závazný dokument zajišťující speciálně vzdělávací potřeby žákům, zároveň je součástí dokumentace o žákovi ve školní databázi. IVP kromě informací o stupni podpůrného

opatření také obsahuje údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na výuce žáka. Škola ve spolupráci se školním poradenským zařízením má na jeho vypracování nejvíce jeden měsíc ode dne, kdy obdržela doporučení a žádost zákonných zástupců anebo samotného zletilého žáka/studenta. Zpracování IVP má na starosti ředitel školy. Po vypracování jsou s daným IVP seznámeni všichni vyučující žáka. Školní poradenské pracoviště společně se školou alespoň jednou ročně vyhodnocuje jeho naplňování, v případě neuspokojivého výsledku se vytváří nový IVP, takový, aby danému žákovi umožnil maximální možný rozvoj jeho schopností a dovedností (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Asistent pedagoga

Jednotlivými druhy podpůrných opatření se zabývám právě z toho důvodu, že do nich spadá i funkce asistenta pedagoga.

Dalším podpůrným opatřením je tedy asistent pedagoga, který je důležitým členem pedagogického týmu. AP poskytuje pomoc jiným pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáka anebo žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, pomáhá pedagogovi v rozvoji samostatnosti a aktivním zapojování žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Dále také pomáhá při spolupráci se zákonnými zástupci. Vznikem nové profese AP se dětem/žákům a studentům, umožňuje zlepšení kvality jejich života, později lepší uplatnění na trhu práce (Teplá, 2015).

Funkci AP může zřídit ředitel školy po udělení souhlasu krajského úřadu (Hájková, 2010). Jednomu žákovi nelze současně poskytnout více než jedno podpůrné opatření, využívající AP.

Asistent pedagoga dle zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., § 20 odst. 1, zajišťuje zejména:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*

Další informace, které souvisí s profesí asistenta pedagoga, budu podrobněji rozebírat ve 2. kapitole.

2. Teoretické ukotvení profese asistenta pedagoga

2.1 Vznik a vývoj asistentské profese v ČR

Zajištění profese asistenta pedagoga nebylo vůbec jednoduché. Vznik této profese prodělal vývoj. Zpočátku šlo o pracovníky civilní služby, kteří poskytovali asistenci ve školách a ve školských zařízeních, zejména ve školách speciálních. Tento způsob asistence skončil profesionalizací naší armády v roce 2004. V počátcích se asistentům pedagoga říkalo „romský asistent“. Upřednostňován byl asistent z prostředí romské komunity z důvodu snížení komunikačních a adaptačních obtíží dětí (Teplá, 2015). Další, kdo se podílel na podpoře dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a znevýhodněním, byli studenti středních pedagogických a zdravotnických škol a studenti pedagogických fakult. V dnešní době tento způsob přetrvává ovšem formou dobrovolnictví. Tyto podpůrné asistenční služby byly ověřovány od roku 1997. Do tohoto roku byl běžný jeden pedagogický pracovník ve třídě. V roce 1997 byla přijata vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které mohli zabezpečovat vzdělávací činnosti ve speciálních třídách dva pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden byl právě zmiňovaný asistent (Teplá, 2015).

V roce 2001 zajišťoval podporu i „asistent třídního učitele - vychovatel“. Tento post byl stanoven dle metodického pokynu MŠMT stanovujícího také přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním, č.j. 25 484/2000-22. Tímto pokynem bylo upuštěno od přímého propojení práce asistenta a romské etnicity. Vztah k romským žákům byl pouze zmiňován formulací, že by asistent měl pocházet z prostředí, které žáci dobře znají. Profese asistentů učitele byla zaměřena na podporu všech žáků se sociálním znevýhodněním (Bartoňová, Pipeková, 2008).

V roce 2004 získala Česká republika zastoupení v Evropské agentuře pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání, což bylo předpokladem pro zajištění podmínek pro poskytování integrovaného a inkluzivního vzdělávání. V letech 2004 a 2005 došlo k převratným změnám, kdy v ČR byla ustanovena možnost pobytu dalšího, tedy třetího pedagogického pracovníka ve třídě vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V roce 2005 získala profese název „asistent pedagoga“ bez dalšího rozlišování podle kategorie žáků, se kterými asistent pracuje. (Němec, 2014). Ustanovení pozice asistenta pedagoga umožňovalo kvalitnější vzdělávání mnohým dětem, žákům, studentům se zdravotním postižením a sociálně znevýhodněným. Profese umožnila podpořit integrované vzdělávání dětí/žáků a studentů se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu a žákům s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách. Podle školského zákona 561/2004 Sb. jsou žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo se sociálním znevýhodněním, jak je například dělí Pipeková (2006) nebo Hájková (2010), označováni jako žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Podpora dětí/ žáků a studentů se SVP se netýká pouze vzdělávání, ale i následného uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života. Asistence je žákům poskytována dvěma odlišnými způsoby, tj. pomocí asistenta pedagoga nebo pomocí osobního asistenta.

2.2 Vymezení pojmů asistent pedagoga a osobní asistent

V mém výzkumu mi poměrně často začalo emergovat téma „splývání asistenta pedagoga s osobním asistentem v jednu profesi“.

Z toho důvodu považuji za nezbytné tyto dvě profese teoreticky ukotvit. Jak už bylo řečeno výše, asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož hlavní činností je podpora vzdělávání žáků se SVP. Jeho funkce a náplň práce jsou legislativně ukotveny zákonem o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., školským zákonem 561/2004 Sb., dále vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Asistent pedagoga je zaměstnancem mateřských, základních, speciálních, středních a vyšších odborných škol, ve kterých jsou děti/žáci a studenti se SVP. AP je významným pomocníkem pedagoga, podílí se na vzdělávacím procesu jak ve škole, tak mimo školu. Pomáhá pedagogovi při integraci žáka se zdravotním, sociálním znevýhodněním anebo při práci s dětmi/ žáky a studenty se SVP (Teplá, 2015).

Další forma podpory je poskytována prostřednictvím osobní asistence. Osobní asistent, dále jen OA, není pedagogickým pracovníkem, není zaměstnancem školy, ale může ve škole působit, což je dáno vyhláškou 73/2005 Sb. Je vhodné s osobním asistentem a ředitelem školy sepsat smlouvu o povolení vstupu do školy/školského zařízení. Jedná se o sociální službu, která je zajišťována Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV). Tato profese je legislativně ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (Uzlová, 2010). Osobní asistence je terénní služba, která je poskytována lidem se sníženou soběstačností z hlediska věku, zdravotního postižení/znevýhodnění. Je poskytována v jejich přirozeném prostředí a také tam, kde osoba potřebuje.

Služba OA poskytuje pomoc v těchto oblastech (zákon č. 108/2006 Sb.):

- Pomoc během činností a úkonů péče o vlastní osobu
- Pomoc při osobní hygieně
- Pomoc při zajišťování stravy, chodu domácnosti
- Pomoc při uplatňování práv a zájmů při zajišťování osobních záležitostí
- Pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech

Na tomto podkladě lze usuzovat, že asistent pedagoga a osobní asistent může být jedna a ta samá osoba. Takový jedinec by však měl mít smlouvu jak o vykonávání profese AP, tak i o OA (Teplá, 2015).

Další rozdíl je spatřován ve spolupráci s pedagogem. Asistent pedagoga společně s pedagogem zajišťuje chod výuky, zařazování žáků do školního kolektivu, zatímco osobní asistent asistuje pouze danému jedinci, v mém případě žákovi (Uzlová, 2010).

2.3 Odbornost a osobnostní předpoklady AP

2.3.1 Kvalifikace

Asistent pedagoga musí splňovat následující: způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odbornou kvalifikaci, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka. Kvalifikaci profese upravuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a také novelizace původního znění zákona zákonem č. 198/2012 Sb.

První odstavec vypovídá o asistentovi pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde jsou vzděláváni děti/žáci a studenti se SVP. Spadá do toho i vzdělávání formou individuální integrace žáka/žáků. Nejnižším požadovaným stupněm vzdělání je středoškolské s maturitní zkouškou, středoškolské vzdělání získané ukončením

vzdělávacího programu v oboru pedagogického zaměření anebo středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou získanou ukončením jiného vzdělávacího programu/oboru než pedagogického zaměření. K tomu je třeba celoživotní vzdělávání uskutečňované vysokou školou zaměřené na pedagogiku anebo studium pro asistenty pedagoga. Dalším možným vzděláním je vyšší odborné, získané ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením. Pokud vyšší odborné vzdělání není pedagogického zaměření, musí jedinec navštěvovat program celoživotního vzdělávání, uskutečňovaného vysokou školou se zaměřením na pedagogiku anebo na studium pro asistenty pedagoga. Nejvyšším možným vzděláváním je vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Další možnou variantou je opět vysokoškolské vzdělání jiného než pedagogického zaměření, ovšem je třeba opět absolvovat vzdělávací program pro asistenty pedagoga uskutečňovaný vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. (Česko, 2012)

Druhý odstavec pojednává o asistentovi pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, jež spočívá v pomocných výchovných pracích. Zde je požadováno základní vzdělání společně s kurzem pro asistenty pedagoga jako nejnižší možné. Dále je to střední vzdělání s výučním listem a studiem pedagogiky. Jedinec může mít samozřejmě vzdělání, které se nachází v prvním odstavci. (Česko, 2012)

Jelikož je profese AP dělena na nižší a vyšší úroveň, je také požadovaná kvalifikace velice rozmanitá. Obecně vzato od samého základního vzdělání až po vzdělání vysokoškolské. Z tohoto důvodu je také platové zařazení možné od 4. do 9. platové třídy podle požadavků školy a školského zařízení podle náročnosti vykonávané práce. Termín „pomocné výchovné práce“ není ve školské legislativě definován. Pojem pomocné výchovné práce se také objevuje v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, kde se termín „pomocné výchovné práce“ také objevuje. Zde se objevuje specifikace platových tříd a podle tohoto nařízení by měl být AP nižšího stupně zařazen do 4. platové třídy. Asistent pedagoga spadající do 4. platové třídy je definován jako pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost v pomocných výchovných pracích zaměřených na zlepšení společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků dětí/žáků a studentů (Němec, 2008). O platovém zařazení a s ním související náplní práce se budu zabývat v následující podkapitole.

Před samotným zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, začala profesní příprava asistentů. Díky možnosti zřízení funkce romských asistentů se celá řada občanských sdružení snažila o vznik vzdělávacích kurzů. V roce 1996 organizace Nová škola vytvořila kurz pedagogického minima v rozsahu 72 hodin, který byl určen Romům pro výkon profese pedagogických asistentů. V roce 2002 PedF MU Brno na katedře sociální pedagogiky vytvořila dvousemestrový kurz pro asistenty. Dále v roce 2008 bylo akreditováno bakalářské studium v oboru sociálně-pedagogické asistentství. Ke vzdělávání pedagogiky pro asistenty se přidaly VOŠ (Teplá, Šmejkalová, 2010). MŠMT pravidelně zveřejňuje aktualizovaný seznam akreditovaných vzdělávacích programů, díky kterým budou účastníci kvalifikováni pro výkon profese AP. Asistenti pedagoga vzděláváním získají celou řadu kompetencí. Kompetence se týkají jejich výkonu role, seznámení se se svojí náplní práce, získání a prohloubení znalostí v systému školství. Vzdělávání je také zaměřeno na spolupráci jak s pedagogickými pracovníky, samotnými žáky, tak i s jejich rodiči. Získávají schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě a podporují žáky při zvládnutí požadavků školy, ale i schopnosti řešit konflikty a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně jednání s dalšími institucemi, či umět reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy žáků (Potměšil, 2012).

2.3.2 Náplň práce AP

Náplň práce všem pedagogickým pracovníkům určuje ředitel školy, určuje ji tedy i asistentům pedagoga. Při vytváření náplně práce se řídí především pokyny poradenského zařízení, které asistenci doporučuje. Náplň práce AP a jejich zařazení do platové třídy se stanovuje na základě kvalifikace a vykonávaných činností, dle nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, povolání „asistent pedagoga“. Definice 4. - 9. platové třídy (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., díl 2.16 výchova a vzdělávání, str. 2887):

„4. platová třída

Pomocné práce při výchově se týkají pomoci v oblasti sebeobsluhy a základních osobních návyků.

- 1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- 2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

5. platová třída

1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

- 1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- 2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

7. platová třída

1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

8. platová třída

1. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

9. platová třída

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.“

Jak můžeme vidět, se zvyšující se platovou třídou asistentům pedagoga stoupají kompetence v oblasti vzdělávací činnosti. Zatímco AP zařazený ve 4. platové třídě pouze může poskytovat pomocné práce týkající se pracovních, hygienických a jiných návyků v oblasti sebeobsluhy, tak AP v 8. a 9. platové třídě může vykonávat plnohodnotnou výchovně-vzdělávací činnost. Tyto kompetence samozřejmě souvisí s jejich odbornou kvalifikací, tj. asistent nižší a vyšší úrovně.

Asistent pedagoga je přítomný ve výuce, poskytuje žákovi také podporu o přestávkách, spolupodílí se na vytváření pomůcek a materiálů na výuku, pracuje s motivací integrovaného žáka. Náplň práce AP je různorodá, je utvářena podle potřeb dítěte/žáka/studenta se SVP. AP pracují pod metodickým vedením pedagogů, tj. podle učitele v mateřské škole, třídního učitele na 1. stupni ZŠ anebo podle učitelů na 2. stupni ZŠ. Výše zmíněné aktivity se dělí na přímé a nepřímé činnosti (Uzlová, 2010).

Přímá náplň je v rozsahu od 20 do 40 hodin týdně. Měla by se odehrávat přímo ve třídě nebo jiné místnosti, kde jsou žáci vzděláváni pod dohledem učitele. Existuje také alternativní možnost, při které asistent bere žáka/ky do jiné místnosti, ovšem měla by se využít zřídka, pouze v dobře odůvodněných případech. Ty mohou nastat tam, kde by ostatní žáci byli rušeni nevhodným chováním anebo naopak žák by byl ostatními rozptylován, např. při poruše pozornosti. Pokud asistent pracuje s dítětem na jiném typu úkolu než ostatní žáci, měl by být asistent od pedagoga dostatečně informován (Potměšil, 2012). U asistenta pedagoga se předpokládá, že ovládá metodiku čtení, psaní a počítání a respektuje metody výuky zvolené pedagogem. Také je zapotřebí, aby se podrobně seznámil s RVP a z něj vyplývajícím ŠVP.

Další nezbytnou činností je pozorování žáků, které spadá do výchovně-vzdělávací práce, na kterou učitelům nezbývá dostatek času. Pozorováním se získávají informace o žákovi a lze tak lépe aplikovat individuální přístup k žákovi. Je důležité, aby asistenti své postřehy z pozorování prodiskutovali s učiteli, na tomto základě společně mohou vytvářet vhodné formy a metody práce konkrétním žákům (Potměšil, 2012). Často dochází mezi učiteli a AP k mylné představě, že asistent je přidělován integrovanému žákovi, že asistuje pouze jemu. Opak je pravdou, asistence spočívá v pomoci pedagogovi, netýká se pouze přímé práce s žákem, týká se také práce s ostatními žáky ve třídě, administrativní a organizační podporou učitele. Podpora učitele je například rozdávání a vybírání sešitů, kopírování materiálů nebo oprav domácích úkolů či testů (Němec, Laurenčíková, 2014). Co se týče suplování chybějícího učitele, je třeba toto rozhodnutí pečlivě zvážit. Je vhodné vycházet z kvalifikace asistenta pedagoga, asistenti bez vysokoškolského vzdělání v pedagogickém oboru by neměli učitele suplovat, nemají k tomu potřebnou kvalifikaci. Vhodné je, aby suplující učitel bral zřetel na asistenta a spolupracoval s ním, případně mu svěřil nějakou aktivitu.

Náplň práce AP dále tvoří nepřímé aktivity, které zahrnují (Němec, Laurenčíková, 2014):

- Spolupráci AP s učitelem na přípravě výchovně-vzdělávací činnosti
- Účast na pedagogických radách, poradách učitelského sboru
- Spolupráce a konzultace s pracovníky ze školského poradenského pracoviště nebo i s pracovníky ze školního poradenského zařízení
- Odborné semináře pro asistenty pedagoga, různé druhy školení
- Aktivní účast na přípravě IVP pro žáky, které má asistent na starost
- Absolvování kurzů DVPP
- Samostudium a další profesní činnosti, které spadají mimo přímou činnost s žáky

Vykonávání nepřímých pedagogických činností by mělo být uvedeno v náplni práce. Ideální poměr přímé a nepřímé činnosti by měl být 2:1. Jinými slovy i v době, kdy asistent pedagoga bude poskytovat maximální možnou podporu svým svěřeným žákům, bude se muset věnovat i činnostem nepřímým. Není to pouze tehdy, když například integrovaný žák chybí. Praxe je ale jiná.

2.3.3 Osobnostní předpoklady AP

Kromě kvalifikace, která je legislativně ukotvena, je potřeba, aby měl AP jisté předpoklady k výkonu profese. Sem spadají schopnosti, dovednosti a osobní dispozice, což samozřejmě není nikde legislativně stanoveno, ovšem tak nějak zakotveno v mravní rovině (Teplá, 2015). V českém prostředí celá řada autorů, jako např. Drotárová (2006), Teplá (2016), Němec (2014) a Janková, Moravcová (2017), realizovala výzkumy, které se týkaly osobnostních předpokladů a kompetencí asistentů pedagoga.

Němec (2014) ve své výzkumné studii jménem *Kompetence asistenta pedagoga* zkoumal profesi podle šesti zvolených oblastí, které skrývají celou řadu kompetencí, jež by AP měli mít:

1. Oblast: Kompetence předmětová a didaktická:

AP ovládá teoreticky i prakticky výchovné předmětové oblasti, má osvojené základní metodické postupy a je schopný se přizpůsobovat jak žákům, tak školním požadavkům.

2. Oblast: Kompetence pedagogická:

AP rozumí procesům výchovy, je schopen podporovat rozvoj kvalit žáků v oblasti školních i mimoškolních aktivit.

3. Oblast: Kompetence diagnostická a intervenční:

AP je schopen identifikovat speciální potřeby žáků, zapojit se do prevence a řešení problémového chování.

4. Oblast: Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní:

Umí vhodným způsobem podporovat socializaci žáků se SVP, rozumí dopadům vlivu mimoškolního prostředí, hlavně rodiny a jejího kulturně-sociálního statusu, a dovede podporovat či tlumit tyto vlivy.

5. Oblast: Kompetence manažerská a normativní:

Disponuje základními znalostmi a dovednostmi potřebnými pro práci s různými skupinami žáků, je schopen a ochoten si znalosti dále doplňovat, aby odpovídaly potřebám konkrétních žáků, s nimiž přichází do kontaktu.

6. Oblast: Kompetence profesně a osobnostně kultivující:

AP dovede svoji osobou jít příkladem k formování postojů a hodnotových orientací žáků, je schopen dodržovat etická pravidla a uplatňovat je v praxi, je schopen týmové spolupráce s ostatními.

Podle Němce (2014) jsou nejdůležitějšími předpoklady pro výkon profese AP vzdělání, kladný vztah k dětem, empatie a trpělivost. Kvalita předpokladů závisí na charakteru SVP žáků. Samozřejmě je také důležitá jistá rovnováha mezi dosaženým vzděláním a osobnostními kvalitami asistentů pedagoga. Co se stanovení náplně práce asistentů pedagoga týče, hlavní osobou je ředitel školy.

Výzkum se také zabýval uplatňováním inkluze v praxi. Autor poukázal na nejčastější formu poskytování podpory žákům přímo ve třídě. Také se setkal s třetinou asistentů z celkového počtu 30 asistentů pedagoga, kteří odcházejí s žákem mimo třídu. Práce asistenta pedagoga je velice různorodá, vymezení a pojmenování kompetencí je obtížnější než u ostatních pedagogických pracovníků. Uplatňování profese v praxi závisí na potřebách konkrétních žáků s různým charakterem diagnóz, na potřebách školy a dalších pedagogických pracovníků. Avšak kompetence všech asistentů pedagoga se shodují v jedné nejdůležitější oblasti, maximálně možné zapojení žáků se SVP do procesu vzdělávání. Společná je také vzájemná podpora učitelů, žáků a jejich zákonných zástupců.

Hlavním účelem výzkumu byla snaha o vytvoření návrhu ukotvení profese asistenta pedagoga v kladně hodnoceném inkluzivním vzdělávacím systému a tím také doplnit či poupravit model kompetencí ostatních pedagogických pracovníků. Model kompetencí, který vzešel z této výzkumné studie, navrhl tyto kompetence: sociální a komunikativní, pedagogické i didaktické, diagnostické, intervenční, profesně i osobnostně kultivující, normativní a manažerské. Z praktického hlediska by se měli aktéři snažit přiblížit tomuto navrhovanému ideálu kompetencí.

Na pozici AP by se měl hlásit někdo, kdo je empatický, spravedlivý, má kladný vztah k dětem a má pro ně pochopení. Jelikož diagnózy jsou velice rozmanité, měl by to být jedinec, který je v této oblasti ochotný neustále se vzdělávat. Také by měl být trpělivý, laskavý, s komunikativními dovednostmi. Nejen umět komunikovat s žáky, ale i s rodiči žáků, a samozřejmě s dalšími pedagogickými pracovníky. Dále by měl mít schopnost pracovat v týmu, která samozřejmě souvisí s komunikativními dovednostmi. Asistent pedagoga, stejně jako další pedagogičtí pracovníci, stojí na počátku vzdělávání nové, mladé generace, proto by měl jít osobním příkladem a měl by být zodpovědný a důsledný ve vztahu k žákům i ostatním. Samozřejmě by měl pečovat o svůj zevnějšek, o svůj vzhled a vůni, to hlavně z důvodu větší vnímavosti těchto skutečností u žáků trpících těžšími formami postižení (Teplá, 2015). Uvedla jsem zde celou řadu osobnostních předpokladů, ale pravděpodobně neexistuje jedinec, který by tyhle všechny vlastnosti měl. Proto autoři, jako například Janková, Moravcová (2017) a Němec (2014), za nejdůležitější vlastnosti, které by AP měli mít, považují dobrý vztah k dětem a velkou empatii k jinakosti, k odlišnostem. V současné době je snaha o vytvoření jistého standardu pedagogické profese, který by se samozřejmě týkal i AP. Standard by měl za úkol objektivně hodnotit vlastnosti a kompetence pedagogů. O to se snažil ve své výzkumné studii, o které pojednávám výše, Němec (2014).

Groom a Rose (2005) prováděli výzkumnou studii o tom, podle čeho školy vybírají asistenty pedagoga. Výzkumu se zúčastnilo 94 škol. Školy kladly důraz na následující osobnostní charakteristiky, které jsou seřazeny podle důležitosti: schopnost týmové práce, ochota učit se, přizpůsobivost, trpělivost, spravedlnost, samostatnost a schopnost porozumět potřebám žáků. Další, kdo se zabýval osobnostními vlastnostmi, dovednostmi a schopnostmi, byla Drotárová (2006). Shodla se s Jankovou a Moravcovou (2017), kdy ve výzkumné studii zjistila, že nejdůležitější je kladný vztah k lidem - já jsem ho nazvala

„lidský faktor“, empatie, schopnost komunikovat a trpělivost. Uzlová (2010) hovoří o tom, jak důležitý je ucelený soubor osobnostních předpokladů, schopností. Za důležité považuje schopnost komunikovat, tvořivost, schopnost týmové spolupráce, odpovědnost k práci, důvěrný vztah. Podobné a shodné vlastnosti AP můžeme vidět v kapitole „*Sebepercepce a očekávání od role AP*“ v mé praktické části.

2.4 Identita a profesní identita asistentů pedagoga

Než přejdu k identitě sociální, posléze k profesní, ráda bych vysvětlila tento pojem obecněji.

Pojem identita je definován různě, napříč odbornými zdroji lze nalézt celou řadu definic. Pojem identita je v řadě slovníků definován slovem stejnost, totožnost osoby v průběhu času ve všech okolnostech (Výrost, Slaměník, 2008). Podobného významu mohou být slova, jako jsou osobnost a individualita. Identitu osoby vytváří celá řada podstatných vlastností. Pokud by se tyto vlastnosti změnily, osoba by přestala být sama sebou, trvalo by velice dlouho, než by se celá řada autorů shodla na podstatných vlastnostech pro vznik identity. Bačová (2003) stanovila následující charakteristiky důležité pro vznik jak osobní, tak sociální identity: autenticita, integrita, kontinuita, relativní stejnost v čase, sebepercepce, percepce druhých, variabilita od druhých a její uvědomění si. Sociální identitou je míněna příslušnost k sociální skupině. Stryker (1968) předpovídal spojení mezi identitou, chováním v roli a vykonáváním role. Vnímání sebe sama, svého chování, lze dobře použít pro vytvoření závěru o tom, kdo a čím jsme. Samozřejmě do utváření sociální identity spadá i to, jak ostatní členové vnímají daného člena skupiny. Podle mne se identita AP utváří nejenom tím, jak se vnímají samotní aktéři, ale i hodnocením ostatních kolegů na pracovišti. Dále tím, jak svoji roli vykonávají, jaký mají přístup k práci. Podle jejich přístupu k práci lze zjistit, jak sami sebe vnímají, zda pozitivně anebo negativně. Weinreich in Výrost, Slaměník (2008) tvrdí, že obsah identity v dané oblasti života lze analyzovat přes personální konstrukty. „*Konstrukty vyjadřují hodnoty, přesvědčení, stereotypy a neformální každodenní ideologie osoby*“ (Weinreich in Výrost, Slaměník 2008, s. 121). Řada věcí, které vnímáme, je neodmyslitelnou součástí nás samých, to je tzv. identita připsaná (věk, pohlaví, etnicita apod.) Existují i události, které se jedincům stanou a nejdou změnit, např. nezaměstnanost, úraz, přepadení apod. Další druhem identity kromě připsané je také identita získaná. Aby se člověk mohl někým stát, musí k tomu vynaložit potřebné úsilí, vystudovat, podat výkon apod. Pro získání požadované identity je

někdy třeba zvládnout jednorázový výkon, ovšem někdy je zase třeba soustavné úsilí (Výrost, Slaměník, 2008). Tento druh identity si jedinec může vybrat. Moji aktéři, tj. asistenti pedagoga, aby se jimi mohli stát, museli vynaložit soustavné úsilí v oblasti vzdělávání. O odborné kvalifikaci AP, která je stanovena legislativou, konkrétně zákonem o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., jsem pojednávala výše.

Slovo profese pochází z latinského „professio“, které znamená přiznat se k povolání anebo k řemeslu (Maříková, 1966). Profese ale také znamená „odbornost“, respektive odborností, odbornou přípravou podložené povolání. Profese, které vykonáváme, určují naši osobu. Ziskáváme tím tak profesní identitu, která je součástí identity jako takové. Profese spoluutváří jedincovo sebepojetí, tzn. to, kým jsme a kým se být cítíme. Profese, kterou si zvolíme a vykonáváme, má vliv na socioekonomický status, postavení/roli ve společnosti. Každému člověku, který nastoupí na pracovní místo, je připsána sociální identita dané profese. Profesní identitu člověk získává prostřednictvím procesu (Vondracek, Skorikov, 1997). Od jedince se očekávají určité kompetence, chování, postoj k roli, přístup k práci, dodržování celé řady pravidel, i těch etických. Toto očekávání je spjato s představami, které o jednotlivých profesích máme. Na základě očekávání se kladou požadavky na jedince, kteří danou profesi vykonávají. Profesní identitu asistentů pedagoga ovlivňuje nejenom jejich vlastní očekávání, ale také očekávání učitelů, žáků anebo rodičů žáků. Také to, jak mezi AP a ostatními jedinci probíhá spolupráce, ovlivňuje jejich sebepercepci.

2.5 Spolupráce AP s vyučujícími a žáky

Jedním z typů spolupráce je komunikace, která mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu vzniká. Tato komunikace se nazývá komunikací pedagogickou, během které vznikají vztahy mezi učiteli a žáky, také mezi AP a žáky a vyučujícími a naopak. Gavora (1988) vyzdvihuje, že v průběhu pedagogické komunikace probíhá výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace probíhá podle osobitých pravidel, tato pravidla určují pravomoci účastníků. Důležitým bodem vedoucím k bezproblémové komunikaci je to, že si všichni aktéři chtějí porozumět (Nelešovská, 2005). Mareš, Křivohlavý (1995) pedagogickou komunikaci charakterizují pěti body:

- Princip kooperace: zde se klade důraz na vzájemnou spolupráci aktérů.
- Maxima kvantity: jde o to sdělit podstatu věci tak, aby to bylo jednoduché a úsporné pro posluchače.
- Maxima kvality: důležité je sdělit jen to, co má člověk ověřené a rozumí tomu.

- Maxima relevance: sděl pouze to, co se v daný okamžik hodí sdělit.
- Maxima způsobu: měl by být jasný, přesný a srozumitelný.

Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli může být velmi odlišná, záleží totiž na celé řadě faktorů. Jedním z nich je například předchozí průprava pro vzájemnou spolupráci, tzv. tradice délky působení AP na konkrétních školách. Dále závisí na úrovni komunikačních dovedností asistentů i pedagogů, na délce sdíleného času, kterou společně věnují přípravě na výuku. Giangreco a Doyle in Němec (2014) vyzdvihují fakt odlišných reakcí učitelů na přítomnost asistenta ve výuce. Někteří z nich asistenty považují za velice důležitou podporu, považují ho za rovnocenného partnera, který jim bude pomáhat s výukou. Ovšem existuje i jistý protipól, kde se vyučující obávají mít druhého dospělého ve třídě. Z celé řady důvodů, jedním z nich je pocit kontroly/dozoru. Učitelé se domnívají, že ve třídě jsou asistenti proto, aby je hlídali. Webster (2010) poukazuje na další důvod, kterým je nedostatečná připravenost učitelů ke spolupráci s asistenty. Podle něj učitelům chybí organizovaná příprava, která by vedla k bezproblémové spolupráci s asistenty pedagoga. Bylo by zapotřebí více pracovat na školení učitelů, které by se týkalo této problematiky. Webster (2010) poukázal na fakt, že tři čtvrtiny britských učitelů nemají žádný vyhrazený čas, kde by společně s asistentem připravovali materiály na výuku anebo by si poskytovali zpětné vazby o žácích či o vzájemné spolupráci.

V českém prostředí se různorodá spolupráce také ukázala. Podle výzkumu Němce a Štěpařové (2008) měla převážná většina asistentů, kteří se účastnili jejich výzkumného šetření, dobré zkušenosti se spoluprací s pedagogy. Na druhé straně ve výzkumném šetření Bartoňové a Pipekové (2008) u asistentů převažovala nespokojenost v oblasti komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky. Ovšem Kratochvílová (2013) poukázala na fakt stále se zvyšujícího počtu žáků ve třídě, kteří asistenta potřebují. Tento trend způsobuje uvědomění učitelů, že role AP ve třídě je nezastupitelná. Přístup vyučujících k AP se zlepšuje, začínají je považovat za důležitého člena ve třídě. AP jim pomáhají s přípravou anebo jim poskytují reflexi výuky. Pomáhají učitelům v podpoře aktivní účasti ve výuce všech žáků, nejenom těch, které mají na starost. Dalším faktorem, který považuje za důležitý ve spolupráci AP s učiteli, je osobnostně si vyhovovat. Pokud takováto situace nastane, je dobré, aby asistent na škole zůstal déle než jeden rok a aby pokračoval se svým žákem a jeho třídou i do dalších ročníků. Tím se zkvalitňuje a rozvíjí spolupráce.

Spolupráce asistenta pedagoga s žáky závisí na celé řadě faktorů, jako jsou například stupeň podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, hledisko dopadů na sociální začleňování a na výsledky žáků. Dalším je hledisko rozdělování pozornosti AP mezi žáky svěřené, tj. s diagnózou a žáky ostatní (Němec, Laurenčíková, 2014). Spolupráce AP s žáky závisí na typu postižení. Rozdílná bude práce s žákem, který má zdravotní znevýhodnění/postižení anebo znevýhodnění sociální. Existují jistá rizika, která se týkají nesprávného využívání asistentů ve výuce, ale také chyby, jichž se AP dopouští. Jedním z rizik může být stupňující se stigmatizace v očích ostatních žáků, pokud má žák se SVP asistenta. V tomto případě je důležité, aby buď asistent pedagoga, či učitel spolužáky zdárně informoval a poučil o dané situaci. Pokud k tomuto nedojde, může se také stát, že si ho ostatní žáci nebudou všimnout, mohou ho zesměšňovat, popichovat, fyzicky mu ubližovat apod. Riziko šikany je veliké. V mnoha případech zdárné informování ostatních žáků zčásti pomáhá jejich negativní postoj k žákovi snížit (Čadilová, Žampachová, 2012). Ověřené také je zaúkolovat samotné spolužáky, co se podpory žáků se SVP týče. Po předchozí domluvě s asistentem pedagoga je možné, aby spolužáci poskytovali podporu např. v pomoci zapojit žáka se SVP do volnočasových aktivit, mohou mu pomoci při přechodu ze šatny, ze třídy do jiné třídy, do jídelny atd. Při skupinových aktivitách mu může vedoucí skupiny přidělit roli, vysvětlit, co má dělat, případně mu pomoci s vlastním plněním úkolů (Čadilová, Žampachová, 2012).

Webster (2010) poukázal na nežádoucí, ovšem často praktikující fakt, že asistenti pedagoga mnohdy přebírají zodpovědnost za vzdělávání žáků se SVP. Zjistilo se, že žáci dosahují nižších výsledků než podobní žáci, kteří asistenta pedagoga nemají. Jako jedno z možných vysvětlení je, že asistenti leckdy výuku žáků se SVP přebírají za učitele. Tím ovšem nastává situace, kdy méně kvalifikovaná osoba, tj. asistent pedagoga, vzdělává žáka namísto profesionálně kvalifikovaného pedagoga. S touto situací také souvisí chyby v interakci asistentů s žáky, kde AP žákům mohou častěji ve srovnání s učiteli: napovídat, často za ně odpovídají, poskytují matoucí či špatné výklady učiva.

2.5.1 Práce asistentů pedagoga s žáky s PAS

Jelikož v mém výzkumném šetření převažují asistenti, kteří poskytují podporu žákům s poruchou autistického spektra, rozhodla jsem se práci AP s těmito žáky shrnout do této podkapitoly. Specializovaných tříd pro žáky s PAS na základních školách je v České republice jen několik. Nízký počet tříd je kvůli požadavku rodičů dětí s PAS zařadit je do hlavního vzdělávacího proudu. Tento požadavek má jak své oprávnění, tak také svoje

kritiky. Existují případy, kdy děti s PAS mají z integrace prospěch. Bohužel u některých je symptomatika natolik závažná a situace ve třídě, kde je žák integrován, natolik neúnosná, že je pro všechny strany výhodnější zařadit dítě do specializované třídy. Dalším důvodem nízkého počtu specializovaných tříd je finanční a prostorová náročnost. Žák, který je integrován do běžné třídy základní školy, potřebuje strukturu prostoru ve třídě. U některých žáků se pedagogičtí pracovníci mohou setkat s afektivním chováním anebo s nechutí pokračovat v práci. Žáci s PAS se hůře soustředí, mají větší unavitelnost. Proto je v těchto případech vhodné mít k dispozici samostatnou místnost, kam může žák s asistentem pedagoga odejít (Čadilová, Žampachová, 2012). *„Základním předpokladem pro úspěšnost pedagoga při vzdělávání žáků s PAS je znalost problematiky, proškolení v metodice vzdělávání, vytvoření podmínek vedením školy a podpora ostatních pedagogů ve sboru“* (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 41). Bohužel existují i pedagogové, kteří odmítají spolupráci s asistentem pedagoga. Jejich přítomnost ve třídě jim vadí (Bartoňová a Pipeková, 2008). Nejen u pedagogů je nutná znalost problematiky PAS, také asistenti pedagoga musejí být pravidelně proškoleni. Vyhláška č. 73/2005 Sb., paragraf 7, odstavec 1 uvádí hlavní činnosti asistenta pedagoga nejenom asistující žákům s PAS:

- *pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí*
- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně-vzdělávací činnosti*
- *pomoc při komunikaci se žáky*
- *pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků*

2.6 Spolupráce AP s rodiči žáků

Spolupráce školy s rodiči žáků se SVP je pro úspěšné vzdělávání velice důležitá. Asistent pedagoga představuje pro školu a učitele vhodného prostředníka pro tuto spolupráci. Právě proto spadá do náplně práce asistentů pedagoga také spolupráce s rodinou žáka s postižením. Asistent pedagoga je v nejčastějším kontaktu se zákonnými zástupci z toho důvodu, že velice dobře zná aktuální potřeby daného žáka. Díky častějšímu kontaktu se zákonnými zástupci je na asistenty pedagoga kladen nárok vysoké úrovně komunikačních schopností (Teplá, 2015). Stanovení diagnózy je pro rodinu velmi zdrcující, ale je velmi důležité pro její další fungování. Oba rodiče by se v ideálním případě se stanovenou diagnózou měli smířit a přijmout ji (Potměšil, 2012). Podpora je důležitá nejenom pro užší rodinu, ale také by měla probíhat v rámci širší rodiny. Ať už má psychickou či praktickou

podobu. Pokud nastane situace, že někdo v rodině bagatelizuje diagnózu nebo navrhuje nevhodné výchovné a vzdělávací postupy, situaci rodičům komplikuje. Samozřejmě existuje i druhá extrémní možnost, tj. nadměrná péče o dítě, kdy pečující osoba, převážně matka, bere veškerou zodpovědnost na sebe, tím mezi nimi vytvoří velmi silné pouto, které může mít celou řadu nevýhod (Čadilová, Žampachová, 2012). V takovém případě s nimi mají učitelé i asistenti pedagoga velice náročnou spolupráci. Mnohdy mají pocit, že jejich snaha vzdělávat a začlenit takové dítě je velice obtížná. Rodiče je stále za něco omlouvají, často na ně mají velmi nízké anebo žádné nároky. Od učitelů a asistentů pro své dítě požadují celou řadu úlev. Ke zlepšení situace v rodině zcela jistě přispívá, když budou problémy spojené s diagnózou zmírněny či eliminovány. Od toho se také odvíjí kvalita spolupráce s rodinou. *„Rodič se pro školu musí stát členem týmu, partnerem pro zainteresované pedagogy. Rodič je ten, který zná své dítě nejlépe a již před nástupem do školy má s řešením řady problémů zkušenosti, jež může pedagogům předávat“* (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 50). Rodiče jsou mnohdy experty na své vlastní dítě, znají jejich reakce na různé situace, mohou poskytnout celou řadu rad, které by asistentům i vyučujícím mohly pomoci. Vstřícný vztah mezi asistentem pedagoga a zákonnými zástupci, který je naplněn vzájemnou důvěrou, má nesmírný význam pro dítě se SVP z hlediska jeho postoje ke škole a vzdělávání (Teplá, 2015).

Rodiče, učitelé a asistenti pedagoga spolupracují prostřednictvím komunikace, jež je jednou z celé řady forem spolupráce. Komunikace se dělí na přímou a nepřímou. Přímou komunikací se míní taková, která probíhá pouze mezi jedinci, v tomto případě mezi asistentem a rodičem. Probíhá například formou osobního setkání, telefonem anebo mailem. Nepřímá komunikace je taková, která probíhá skrze prostředníka, což by mohl být učitel anebo samotný žák. Ovšem žák se na pozici prostředníka nemusí vždy hodit, záleží na závažnosti diagnózy (DeVito, 2001). Další možná forma komunikace mezi asistenty pedagoga a rodiči je forma osobní a neosobní. Osobním kontaktem se předpokládá komunikace tváří v tvář. Neosobní komunikace probíhá skrze nejrozličnější materiály a poznámky, asistent např. může domácí úkoly zapisovat přímo do sešitu žáka, aby rodiče měli přehled. Teplá (2015) prakticky rozděluje komunikaci podobně jako například DeVito (2001), jen formy komunikace mezi AP a rodinou žáků pojmenovává následovně:

- ústní forma: například během předávání či vyzvedávání žáka ve škole
- písemná: ŽK, EŽK, poznámkami v sešitech či notýscích, maily atd.

- telefonická: prostřednictvím telefonů anebo mobilních telefon
- elektronická: maily, webové stránky školy apod.
- fotodokumentační: využívá se u žáků s těžkými formami postižení, obrázky, kartičky apod.
- při společných schůzích: společně se sejdou AP, rodiče žáků, třídní učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci.

Hlavními komunikačními tématy mezi AP a zákonnými zástupci jsou prospěch, chování, rozsah domácí přípravy, akce školy, potřebné pomůcky k vyučování apod. Je vhodné rozlišovat zprávy, které jsou podstatné a nepodstatné. Od asistentů pedagoga se očekává během každodenní komunikace s rodiči žáků zachování profesionálního odstupu. Profesionálním odstupem Teplá (2015) myslí, aby nedocházelo ke zveřejňování interních informací ze školy/školského zařízení, ke kritizování učitelů apod. Komunikace by měla probíhat podle daných společenských pravidel. Spolupráce bohužel neprobíhá vždy zcela hladce a to buď ze strany rodičů, nebo ze strany školy/vyučujících. Rodina může mít mnohdy nemotivující vliv na vzdělávání dítěte, v rodině neprobíhá zdárná domácí příprava dítěte na výuku. Žáci mohou mít špatný prospěch, který má negativní vliv na postoj žáků ke škole/vyučujícím/AP. Pokud má rodina nízký zájem o podporu a prospěch svého dítěte, je vhodné, aby iniciátorem spolupráce byla škola. Samozřejmě může nastat situace zcela opačná, tj. že rodiče jsou nadměrně protektivní, za dítě dělají vše sami, mohou chtít po škole neadekvátní požadavky, jako je například požadavek částečné anebo naprosté úlevy žáka z celé řady předmětů.

3. Porovnání se zahraniční praxí

V této kapitole se věnuji praxi, která mapuje situaci vzniku profese asistenta pedagoga a fungování profese v zahraničí. Profese AP má v naší české společnosti poměrně krátké trvání. Snažila jsem se zjistit působení asistentů pedagoga v zahraničí, konkrétně jsem se zaměřila na Anglii a Itálii, kde působí AP řadu let. Jako v mnoha jiných zemích, tak i v Itálii a v Anglii se snaží začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami anebo s postižením (SEND) do hlavního vzdělávacího proudu. Situací vzniku a historií profese AP v ČR se zabývám v podkapitole *Vznik a vývoj asistentké profese v ČR*.

3.1 Situace v Anglii a Itálii

Studie od Devecchio a Dettoriho (2012) a Kaye (2005) mi pomohla zjistit informace o vzniku a tradici pomáhajících profesí v Anglii a Itálii. Tyto články vycházejí ze tří kvalitativních studií, které vypovídají o úloze, zaměstnávání a nasazení tzv. podporujících učitelů (support teachers) v Itálii a učitelských asistentů neboli asistentů pedagoga (teaching asistent- TA) v Anglii. Hlavním cílem autorů bylo prozkoumat podobnosti, rozdíly a zjistit možné úskalí vztahů mezi těmito dvěma profesemi a učiteli.

Historie podpůrných opatření v Itálii má poněkud delší tradici a to již od roku 1977, kdy došlo k přijetí novely zákona 118/71. V tomto zákoně jsou jasně definovány nástroje a podmínky vedoucí ke školní integraci. Zákon stanovil, že všechny děti, bez ohledu na jejich znevýhodnění anebo postižení, mají ústavní právo vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. Následkem toho byly uzavřeny speciální školy a zrušeny nápravné třídy. Vznikla tzv. rada třídy, která zodpovídá za předkládání návrhů pro vzdělávání a učení a také koordinuje vztahy mezi učiteli, rodiči a žáky. Jako základ pro vzdělávání dětí se specifickými potřebami byla stanovena funkce odborného podpůrného pedagoga. (Devecchi, Dettori, 2012) Zákon č. 104/92, je hlavním zákonem v Itálii, který určuje podmínky asistence, sociální integrace a práva osob s postižením. Zákon se zaměřuje nejen na osoby s postižením, ale také na rodinné příslušníky. Jde jak o jeho podporu, tak i o pomoc technickou, psychologickou a pedagogicky-psychologickou. V Itálii fungují tzv. učitelé podpory, kteří se zaměřují na problematiku integrace žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním. Jsou přítomní ve všech typech škol ve škole mateřské, základní, střední a vysoké (Devecchi, Dettori, 2012).

Co se týče kvalifikace podpůrných pedagogů, musejí mít vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Po absolvování vysoké školy musejí splnit speciální semestr v

délce 800 hodin. Tento semestr se týká rozšiřování znalostí v oblasti speciální pedagogiky. Povinností každého podpůrného pedagoga je spolupracovat s kolektivem běžných učitelů a společně se podílet na vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě spolupracuje se všemi žáky, jeho ústředním zájmem tedy není jen žák s postižením. Také vytváří didaktické strategie pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které se průběžně aktualizují a zároveň konzultují s ostatními pedagogy působícími ve třídě (Devecchi, Dettori, 2012). Podpůrný pedagog má na starost čtyři žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako další pedagogičtí pracovníci se učitelé podpory zapojují do výchovně vzdělávacích aktivit pro všechny žáky a zároveň do nich integrují aktivity orientované na žáka s postižením. Jsou velice důležití při školní i sociální integraci a mají za úkol také maximálně rozvíjet schopnosti a dovednosti samotného žáka (Devecchi, Dettori, 2012).

Asistenti pedagoga se v Anglii začínají objevovat pod názvem „pomocníci“ či „pomocné síly“ už od roku 1960. V roce 1978 vydala britská vláda tzv. Warnockovu zprávu, která doporučuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Masivní rozšiřování asistentů pedagoga v běžných školách probíhalo v letech 1987-1988. Náplň práce AP spočívá v podpoře všech žáků, učitelů, školy a kurikula. Asistent pedagoga je členem pedagogického sboru, zapojuje se do veškerého dění ve škole. Na různých školách se liší role AP, stejně tak i podpora žáků s postižením. Proto je na asistenty pedagoga kladen nárok, aby byli flexibilní a originální vzhledem k různým požadavkům, se kterými se mohou setkat (Devecchi, Dettori, 2012). Britské školství používá termín asistent pedagoga pro většinu podpůrných profesí v rámci školního prostředí. Hlavními jsou třídní asistent, asistent pedagoga, podpůrný asistent učení, asistent pro žáky se speciálními potřebami, asistent pedagoga vyšší úrovně.

Existuje více možností, jak získat kvalifikaci v oboru. Je k dispozici řada kurzů, prostřednictvím kterých se jedinec může stát způsobilým pro výkon budoucí profese. Bohužel však neexistuje žádné oficiální nařízení, které by stanovovalo nutnost odborné kvalifikace pro vykonávání pozice asistenta pedagoga. I přesto, že není povinné mít odbornou kvalifikaci, existují určité nároky, které by měl jedinec splňovat. Nároky na osobnost jsou následující: trpělivost, flexibilita, iniciativa, umět spolupracovat s dětmi a s dospělými, schopnost zvládat stres (Kay, 2005). Kurzů, ve kterých výuka probíhá

prezenční formou, dálkovou nebo také online verzí, je celá řada. Kurzy se dělí na dvě úrovně, a to na úroveň základní a doplňující. Úroveň základní je pro jedince, kteří se rozhodli stát asistentem pedagoga. Kurz doplňující je pro pracující v tomto oboru, kteří se chtějí nadále vzdělávat a zlepšovat. Role asistenta pedagoga ve třídě je velmi důležitá. Většina jeho úkolů a povinností je řízená učitelem, ale také nastávají situace, ve kterých musí jednat podle své intuice směřující k potřebám daného žáka. Velice důležitá je spolupráce AP s učiteli, je nutné, aby spolu pracovali jako tým. Vhodné je, aby obě strany znaly svoji náplň práce a docházelo k vzájemnému respektu.

Profese podporujících učitelů v Itálii a asistentů pedagoga v Anglii se liší. Hlavním rozdílem je potřebná kvalifikace a výcvik jedinců, kteří chtějí tuto profesi vykonávat. Autoři se domnívají, že i přes rozdílné požadavky se jedinci vykonávající tyto profese budou potýkat s podobnými problémy. Na základě tohoto předpokladu se rozhodli vycházet ze zrealizovaných výzkumů. Výzkumy na toto téma jsou užitečné, právě díky poukázání na odlišnou historii a vzdělávací systémy, úlohy a odpovědnosti asistentů pedagoga-TA a podporujících učitelů. Práce proto vyžaduje další srovnávací výzkum mezi různými zeměmi, aby se učily od úspěchů a chyb druhého, jak rozvíjet vhodnou podporu jak pro děti, tak pro dospělé. Navzdory rozdílu v odborné přípravě a kvalifikaci dospělých poskytujících podporu žáků ve třídě se ukazuje, že jak Itálie, tak Anglie čelí podobným problémům. V obou zemích se traduje myšlenka, že vyučující spolupracují s asistenty pedagoga a podílí se na podpoře všech dětí ve třídě. Ve skutečnosti tomu ale tak vždycky být nemusí. Může docházet k jistému vyloučení a marginalizaci jak dospělých, tak i žáků ve třídě. Podle výzkumů se zdá, že to vyplývá z nevyjasněných rolí, odpovědností a z nesrovnalostí ve vztahu mezi učiteli a podpůrnými pracovníky, ale také mezi vedením školy, jinými odborníky či rodiči. Analýzy rozhovorů s podpůrnými pracovníky zdůraznily výzvy, s nimiž se potýkají v souvislosti s prací s dětmi, učiteli a dalšími odborníky. Ukazuje se, že podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se často provádí izolovaně a že spolupráce s vyučujícími ve třídě není samozřejmostí (Kay, 2005).

Učitelé podpory v Itálii a asistenti pedagoga vyšší a nižší úrovně v Anglii mají obecně podobné role, jejichž cílem je usnadnit vzdělávání a sociální začlenění dětí se SVP. Existují u nich podobné problémy s potvrzením jejich statusu, ať již v para-profesionální přípravě asistentů pedagoga nižší a vyšší úrovně nebo profesionální přípravě

v případě učitelů podpory. Pokud jde o Itálii, stále existují situace, kde je špatná spolupráce a méně pozitivní inkluzivní praxe, v níž je dítě stále vnímáno jako problém, za který jsou odpovědní pouze učitelé podpory. V Anglii asistenti pedagoga nižší a vyšší úrovně navzdory provádění para-profesionálních úkolů nedostávají srovnatelnou finanční odměnu, nemají jasně definovanou náplň práce a často se cítí zneužívaní.

4. Výzkumný problém, Cíl výzkumu

Tématem mého výzkumného šetření jsou asistenti pedagoga. Jinými slovy, zajímá mě profese asistentů pedagoga na prvním stupni ZŠ jejich vlastní perspektivou. Pohled AP mi pomohl odpovědět si na hlavní otázku- Co to znamená být asistentem pedagoga?

Zajímaly mě důvody motivace, které aktéry vedly k vykonávání profese AP. Dále sebepercepce a co od profese/role očekávali, zda se jim očekávání ne/splnilo. Dále mě zajímala ne/spokojenost s profesí, bariéry, které v průběhu vykonávání profese mohou nastat. Jinými slovy, analyzovala jsem jejich žitou realitu. Zaměřila jsem se také na spolupráci nejenom s pedagogickými pracovníky, ale také na spolupráci s žákem/ky, které mají na starost. Také jsem zjišťovala spolupráci s rodiči těchto žáků. Spolupracují AP s dalšími odborníky ze školského poradenského zařízení či pracoviště?

5. Výzkumná metodologie

Pro svoji práci jsem zvolila kvalitativní výzkumný design, konkrétně zakotvenou teorii neboli grounded theory.

5.1 Kvalitativní výzkum

Podstata kvalitativního výzkumu spočívá v získání co nejširšího množství dat o zkoumaném jedinci, jevu. Vychází z toho, jak samotný aktér vnímá, popisuje a interpretuje žitou realitu. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve až poté, kdy dojde k nasbírání dostatečného množství dat, začíná výzkumník interpretovat a hledat jisté souvislosti, pravidelnosti, které se v datech vyskytují (Švaříček, Šed'ová, 2007). Hypotézy anebo teorie, které kvalitativním výzkumem vznikají, není možné zobecňovat. Platí pouze pro vzorek, na kterém byla data získávána.

V mém výzkumu šlo o nasbírání co nejširšího množství dat o profesi asistentů pedagoga, dále jen AP. Snažila jsem se získat informace o jejich motivaci, o tom, jak aktéři vnímají svoji profesi, spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky, také jaký mají vztah se žáky, které mají na starost. Mojí snahou bylo získat co nejširší množství informací o profesi AP.

5.2 Zakotvená teorie

Hlavní charakteristika zakotvené teorie nespočívá v teoretickém základu, ze kterého bychom vycházeli, je to metoda, která je induktivně odvozená ze zkoumaného jevu. Teorie je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a jejich následnou analýzou. Výzkumník začíná u zkoumané oblasti a snaží se o vynoření toho, co je v dané oblasti významné (Strauss, Corbinová, 1999). Aby byl dodržen design zakotvené teorie, musí být splněna následující kritéria: shoda, srozumitelnost, obecnost a kontrola. Protože reprezentuje realitu, měla by být také srozumitelná a smysluplná pro zkoumané osoby a osoby, které v této oblasti pracují. Dále by teorie měla být dostatečně abstraktní a pružná, aby se dala aplikovat na různé situace spojené se zkoumaným jevem (Strauss, Corbinová, 1999).

Se zakotvenou teorií jsou spojena následující tři jména, a to Glaser, Strauss a Corbinová. Glaser a Strauss se později rozdělili a každý začal rozvíjet svoji vlastní verzi. Pro svoji diplomovou práci jsem čerpala od Strausse a Corbinové. Strauss a Corbinová používají tři fáze kódování: otevřené, axiální a selektivní (Švaříček, Šed'ová, 2007). Otevřené kódování je v metodě zakotvené teorie analytickým procesem, kde jsou pojmy identifikovány a rozvíjeny prostřednictvím jejich vlastností a dimenzí, podobné jsou seskupovány do kategorií. „*Axiální kódování je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi*“ (Strauss, Corbinová, str. 70). Snažíme se rozvíjet každou vzniklou kategorii dle příčin jejího vzniku a podle dimenzionálního umístění, tzn. podle vlastností, kontextu, strategií jednání, interakcí směřujících ke zvládnutí. Selektivní kódování je proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a některé kategorie se dále zdokonalují a rozvíjejí. Tento proces je nejobtížnější fází vývoje zakotvené teorie, je zde snaha o vytvoření kostry příběhu a převedení do příběhu analytického (Strauss, Corbinová, 1999).

Informace, které jsem získala prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, jsem utřídila a interpretovala podle pravidel pro psaní zakotvené teorie.

5.3 Metody sběru dat, výzkumné otázky

V kvalitativním výzkumu existuje celá řada výzkumných metod, jako je zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, analýza dokumentů, skupinový rozhovor atd. Hlavní použitou metodou v mém výzkumu byly hloubkové polostrukturované rozhovory. Rozhovor bývá zpravidla nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jeho cílem je snaha získat popis aktérové reality, což dále vede k interpretaci významu popsanych jevů (Švaříček, Šed'ová, 2007). Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených témat a otázek. Výzkumník si připraví hlavní výzkumnou otázku (HVO), na kterou nasedají specifické výzkumné otázky (SVO). SVO jsou rozděleny na otázky tazatelské, které jsou směřovány přímo na aktéra.

V mém výzkumu šlo o rozhovory realizované s AP, snažila jsem se co nepřesněji přiblížit jejich žitou realitu. Předem připravené schéma ovšem neznamena, že se ho výzkumník bude striktně držet, v rozhovoru jde samozřejmě o doptávání se na pro výzkumníka důležité pasáže (Miovský, 2006).

Konstrukce mých rozhovorů vychází z hlavní výzkumné otázky (HVO):

Co to znamená být asistentem pedagoga?

Dále jsem si stanovila několik specifických výzkumných otázek (SVO).

Odpovědi na tyto stanovené otázky jsem od aktérů získala prostřednictvím tazatelských otázek (TO). Tazatelské otázky jsem pokládala 8 AP, jsou součástí přílohy č. 1 Výzkumné otázky.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum jsem realizovala na jedné pražské základní škole, ve které jsem v minulosti působila jako žákyně. Nejdříve jsem navštívila ředitele, kterého jsem o svém výzkumu informovala a požádala ho, zda bych mohla výzkum na škole zrealizovat. Po umožnění mi vést výzkum na jeho škole jsem i s ním vedla menší rozhovor pro hlubší pochopení

koncepce a organizačních náležitostí školy. Rozhovor s ředitelem byl pro mě ovšem jen informativní, proto jsem ho do hlubší analýzy nezahrnula.

Poté jsem navštívila školní poradenské pracoviště, abych se informovala o asistentech pedagoga, dále jen AP. Speciální pedagožka, která má na starost asistenty pedagoga i jiné stupně podpůrných opatření, mi s nimi domluvila schůzku. Na schůzce jsem asistenty pedagoga seznámila s mým výzkumem, snažila jsem se s nimi domluvit na spolupráci. Jelikož profese asistentů pedagoga ve škole je již zažitá a na škole působí okolo 16 AP, nebylo obtížné s nimi rozhovory zrealizovat. Výběr byl náhodný, ovšem směřován na AP, kteří působí na prvním stupni ZŠ. Dalším požadavkem, který jsem si stanovila, byla délka praxe, která neměla být nižší než 2 roky. Požadavek délky praxe jsem si zvolila hlavně z toho důvodu, že by u jedince měla již být vytvořena identita asistenta pedagoga. Jedinec si již prošel počáteční začleňovací fází do školního kolektivu, seznámil se s náplní práce a je s profesí tzv. ukotvený. Výzkumný vzorek představovalo 8 AP. Rozhovory byly realizovány v prostředí základní školy. Vřelý přístup pracovníků školy byl ovlivněn tím, že mě vedení školy a speciální pedagožka zná, proto byli i AP ochotní se mnou spolupracovat. Navození důvěry pro mě bylo tudíž o trochu snadnější, než kdyby mě vůbec neznali. I přesto se mi ale nepodařilo mít ve vzorku zahrnuty jak ženy, tak i muže. Na škole v současné době pracuje pouze jeden muž a účast na výzkumu odmítl. Všechna jména, která se ve výzkumu objevují, jsou smyšlená. Pro lepší orientaci jsem účastnicím vymyslela jména.

| Asistent pedagoga | Délka praxe | Kmenová třída |
|-------------------|-------------|---------------|
| AP1- Adamcová | 2roky | 2. třída |
| AP2-Beranová | 7 let | 5. třída |
| AP3-Ciferková | 2 roky | 5 a 1. třída |
| AP4- Dudáková | 4 roky | 2. třída |
| AP5-Efortová | 6let | 3.třída |
| AP6-Fialová | 2roky | 5. třída |
| AP7-Gobinová | 2roky | 1.třída |
| AP8-Hajná | 2roky | 1.třída |

Tabulka č. 1: Charakteristika aktérek výzkumu

5.5 Časový plán výzkumu

Můj výzkum probíhal v letech 2018- 2019. Skládal se ze dvou částí, a to z přípravné a realizační. Do přípravné fáze spadá jak teoretická, tak metodologická příprava. Bylo důležité promyslet, jak bude výzkum koncipován, jak velký bude výzkumný soubor, kde bude výzkum probíhat, na jakém teoretickém podkladu atd. Po přípravné fázi následovala fáze realizační, tj. oslovit vedení vybrané základní školy, seznámit je s výzkumem a etickými pravidly. Hlavní metodou realizační fáze byl sběr dat prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s AP.

Během necelých 5 měsíců jsem provedla 8 rozhovorů s asistenty pedagoga, jeden doplňující s ředitelem školy. Účastnila jsem se i porad AP se speciální pedagožkou. Po nasbírání rozhovorů následoval jejich přepis, analýza a interpretace dat.

5.6 Charakteristika a analýza získaných dat

Zrealizovala jsem 8 rozhovorů. Všechny rozhovory jsem po souhlasu nahrávala na diktafon, poté byly všechny přepsány a následně kódovány. Rozhovory byly realizovány většinou v dopoledních hodinách, když se vyučující mohli bez asistentů ve třídě obejít. Jejich délka se pohybovala od 35 minut do 75 minut. Přepis trval od 2,5 hodin do 6 hodin. Ukázka rozhovoru je součástí přílohy č. 3. Poté mohla následovat samotná analýza, která probíhala podle pravidel zakotvené teorie. Nejprve otevřené kódování, ve kterém jde o to text si rozdělit na jednotlivé fragmenty textu a přidělit jednotlivé kódy, které jsem buď

vymyslela já, anebo jsem použila výrok in vivo, tzn. samotného aktéra. Jednotlivé kódy jsem vpisovala přímo do textu přepsaných rozhovorů. Vytvořila jsem si jednotky neboli okruhy textu, následné podjednotky, zvolila kategorie a jednotlivé kódy ke kategoriím přiřazovala. Výpovědi jsem mezi sebou porovnávala, znovu třídila, přeskupovala. Komparací výpovědí se mi začaly emergovat jisté opakující se vzorce aktérů, které uvidíme v podrobné analýze výpovědí v následující kapitole.

6. Profese asistentů pedagoga na prvním stupni ZŠ

V této kapitole přecházím od přípravné fáze samotného výzkumu k získaným datům až k podrobné analýze a interpretaci výpovědí aktérů. Zde popisuji okruhy rozhovorů s asistenty pedagoga, ve kterých se mi podařilo získat odpovědi na výzkumné otázky. Dozvěděla jsem se nové a překvapivé informace. Došlo k přeměně některých názorů a předpokladů a také začaly vyvstávat další otázky. Švaříček, Šed'ová (2007) tvrdí, že je to proces, který je nezbytný a děje se vždy, když se začneme hlouběji zabývat tématem, které nás zajímá. Stále je co se dozvídat a co objevovat. Nejdříve se zaměřuji na popis a hlubší pochopení prostředí aktérů, tedy popis základní školy. Popis prostředí považuji za nezbytný pro celkové uchopení a názornou představu, kde aktéři působí. Profese asistenta pedagoga je práce, kde probíhá celá řada interakcí mezi ním, žáky a dalšími pedagogickými pracovníky. Proto zde hraje roli subjektivní a individuální pohled na danou problematiku, ale i přesto je možné její určité zobecnění. Z výzkumných dat jsem vytvořila okruhy, podokruhy a kategorie, ke kterým jsem přiřadila jednotlivé kódy. Snažila jsem se poukázat na to, co je AP společné, v čem se jejich realita liší a co je specifické. Rozdělila jsem si data do čtyř hlavních témat/okruhů: Důvody motivující k výkonu profese, Sebepercepce a očekávání od role AP, Žitá realita aktérů, Význam ostatních lidí v životě AP. Tato témata jsem podrobně analyzovala a interpretovala níže v podkapitolách.

6.1 Charakteristika výzkumného prostředí

Škola se nachází v městské části v centru města. V současné době její kapacita činí 570 žáků, každý rok ale počet žáků přibývá, takže je odhadováno, že za 4 roky stoupne kapacita žáků až na 650. Základní škola je s 1. i 2. stupněm všeobecného zaměření. Ve všech ročnících se učí podle šesté verze školního vzdělávacího programu ŠNEK (zpracovaného podle RVP ZV). Což znamená: šance pro všechny, názornost, empatie, kooperace. Vzdělávací program vychází ze vzdělávacího programu Začít spolu. K jako kooperace má pozitivní vliv na současný trend inkluze. Žáci přicházejí do styku s jedinci,

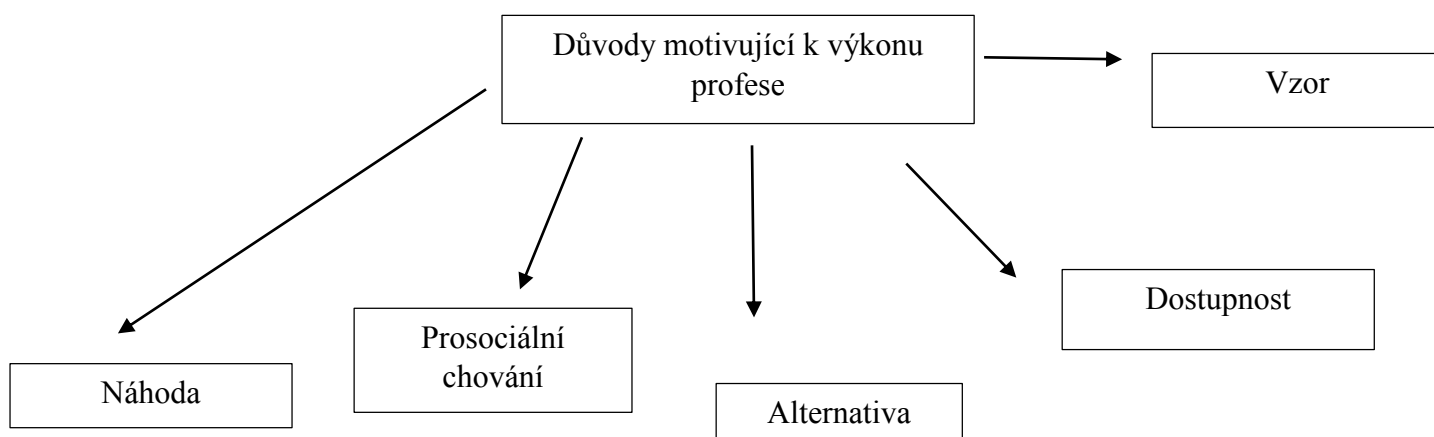
kteří mají buď zdravotní postižení, anebo jsou sociálně znevýhodněni, probíhá zde adaptace na jinakost, se kterou se budou žáci v průběhu života potkávat. Na obou stupních školy je uplatňovaná projektová výuka, kooperativní techniky a žáci jsou vedeni ke kritickému myšlení. Výuka matematiky na 1. stupni probíhá podle metody prof. RNDr. Milana Hejného, CSc. Ve škole pracuje 40 učitelů, někteří pouze na částečný úvazek. Kromě toho je ve škole ještě 16 až 20 asistentů a vychovatelů školní družiny. Škola má dvě budovy, během mého výzkumu se prostory školy nově zvětšovaly a rekonstruovaly.

6.2 Rozbor jednotlivých témat v rozhovorech s AP

V této podkapitole uvádím spíše stručné shrnutí témat, která se mi během analýzy rozhovorů začala emergovat a jejich následné třídění do kategorií. Podrobnou analýzou žité reality aktérů se zabývám v dalších kapitolách. Témata se do rozhovorů dostávala více způsoby. Zaprvé z připravených otázek, které naplňovaly výzkumné oblasti. Zadruhé jsou zde také témata, o kterých začali AP mluvit samovolně během rozhovoru se mnou, to jsem také považovala za velice cenné informace, které je třeba rozvíjet a doptávat se na ně. Tato sdělení pro mě byla velice důležitá, abych si mohla vytvořit jasnou představu o životě asistentů pedagoga na prvním stupni ZŠ.

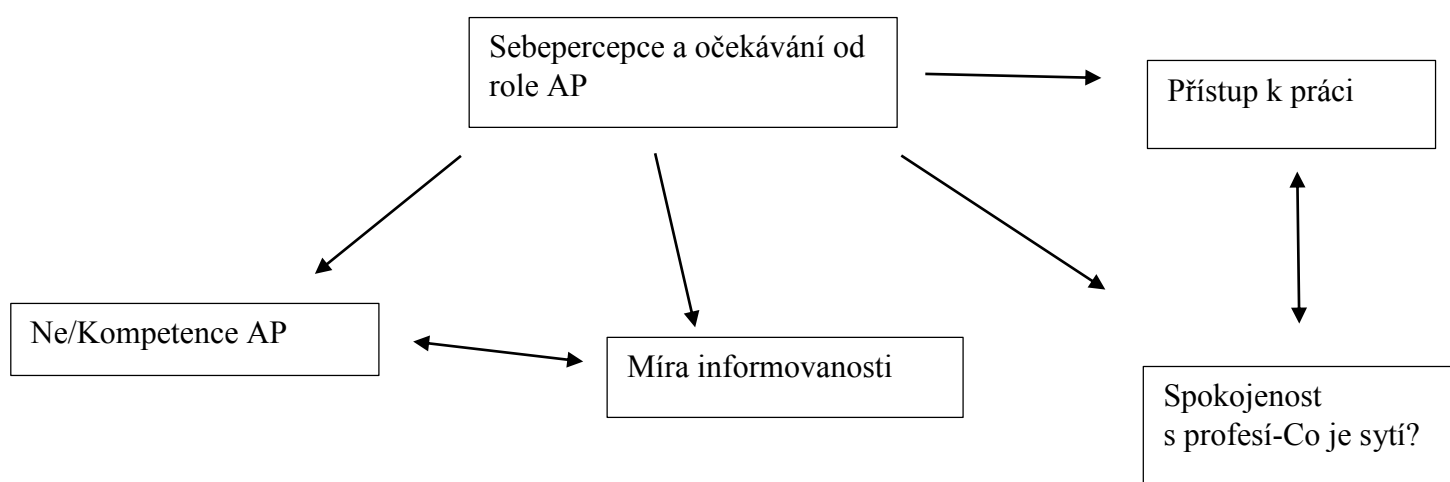
Důvody motivující k výkonu profese

Jako jedno z prvních témat, které se mi vynořilo, je okruh, který směřuje k získání odpovědi na první specifickou výzkumnou otázku, tj. Co aktéry vedlo k tomu stát se AP? Jak se k pozici dostali? Tento okruh jsem nazvala „Důvody motivující k výkonu profese“. Tento okruh jsem rozdělila do těchto kategorií: Náhoda, Prosociální chování, Alternativa, Dostupnost a Vzor. Přiřadila jsem k nim jednotlivé kódy, které jsou v příloze č. 2.



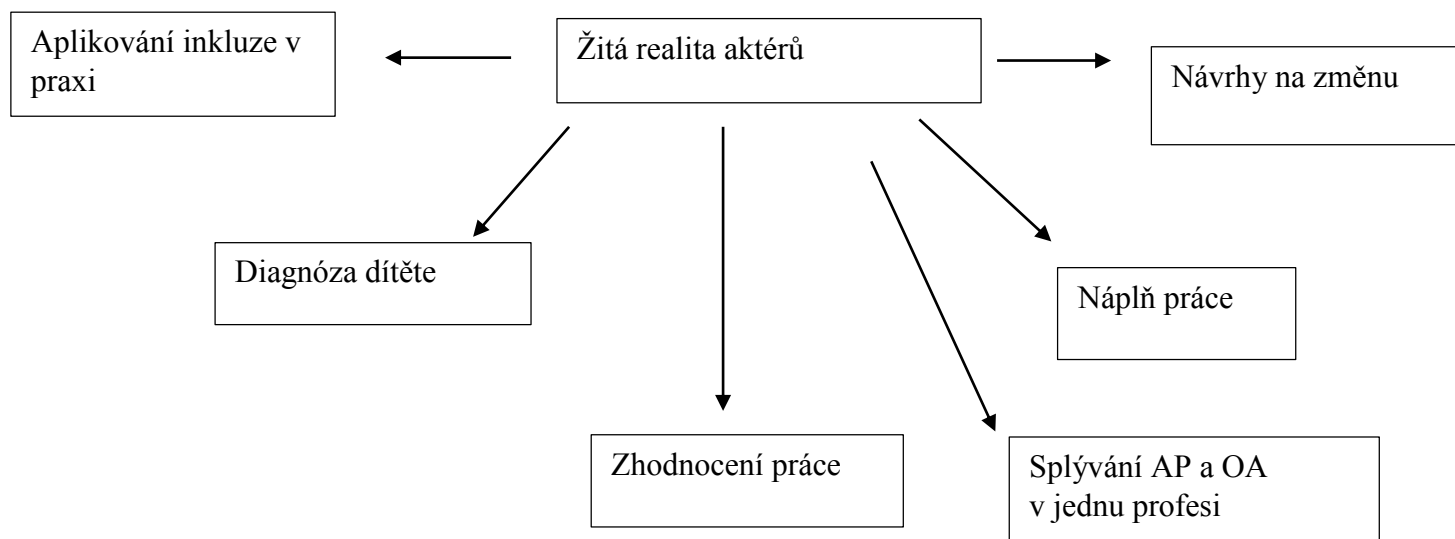
Sebepercepce a očekávání od role AP

Na otázku, jak aktéři vnímají svoji profesi, mně pomohl získat odpověď okruh nazvaný „Sebepercepce a očekávání od role AP“. Okruh jsem rozdělila do těchto kategorií: Kompetence AP, Míra informovanosti, Přístup k práci, Spokojenost s profesí - Co je sytí? Na schématu můžeme vidět, jak jsou jednotlivé kategorie vzájemně provázané a jak se doplňují. Míru informovanosti ovlivňují ne/kompetence AP, ale ony zároveň ovlivňují míru informovanosti. Stejně tak se vzájemně ovlivňují přístup k práci a spokojenost s profesí a naopak.



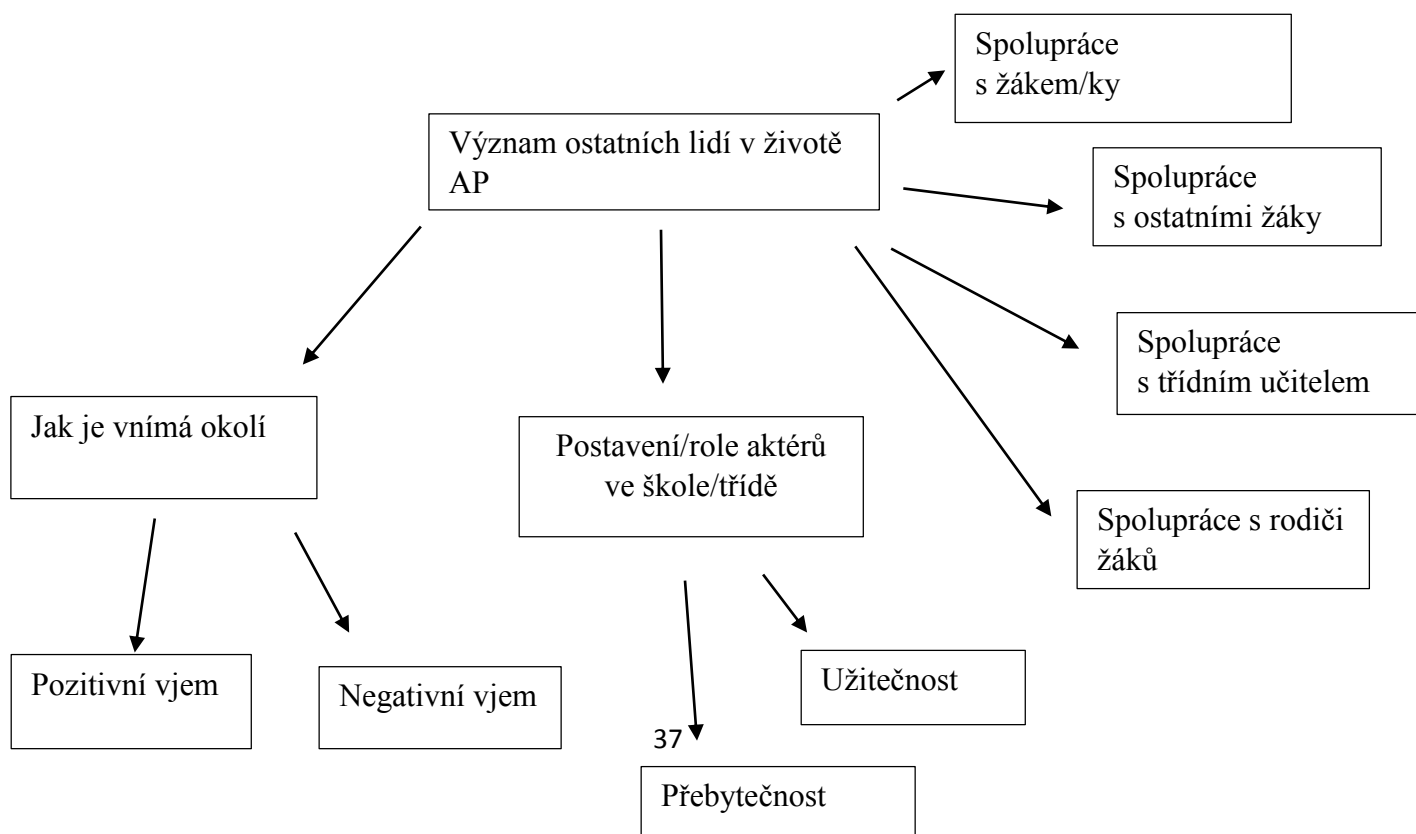
Žitá realita aktérů

Další okruh, který odpovídá na otázku, jak sebe a svoji profesi AP vnímají, ale také jak aplikují inkluzi v praxi, jak vypadá jejich profese v praxi. Na to mi pomohl odpovědět okruh s názvem „Žitá realita aktérů“, kam jsem zařadila následující kategorie: Diagnóza dítěte, Zhodnocení práce, Náplň práce, Návrhy na změnu, Aplikování inkluze v praxi a Splývání AP a OA v jednu profesi. Poslední kategorii jsem sem zařadila hlavně z důvodu, že mi z rozhovorů s asistenty pedagoga mnohdy nebylo jasné, zda aktéři v praxi rozlišují profesi AP a OA. Převažoval u mě dojem, že aktéři v praxi profese moc nerozlišují.



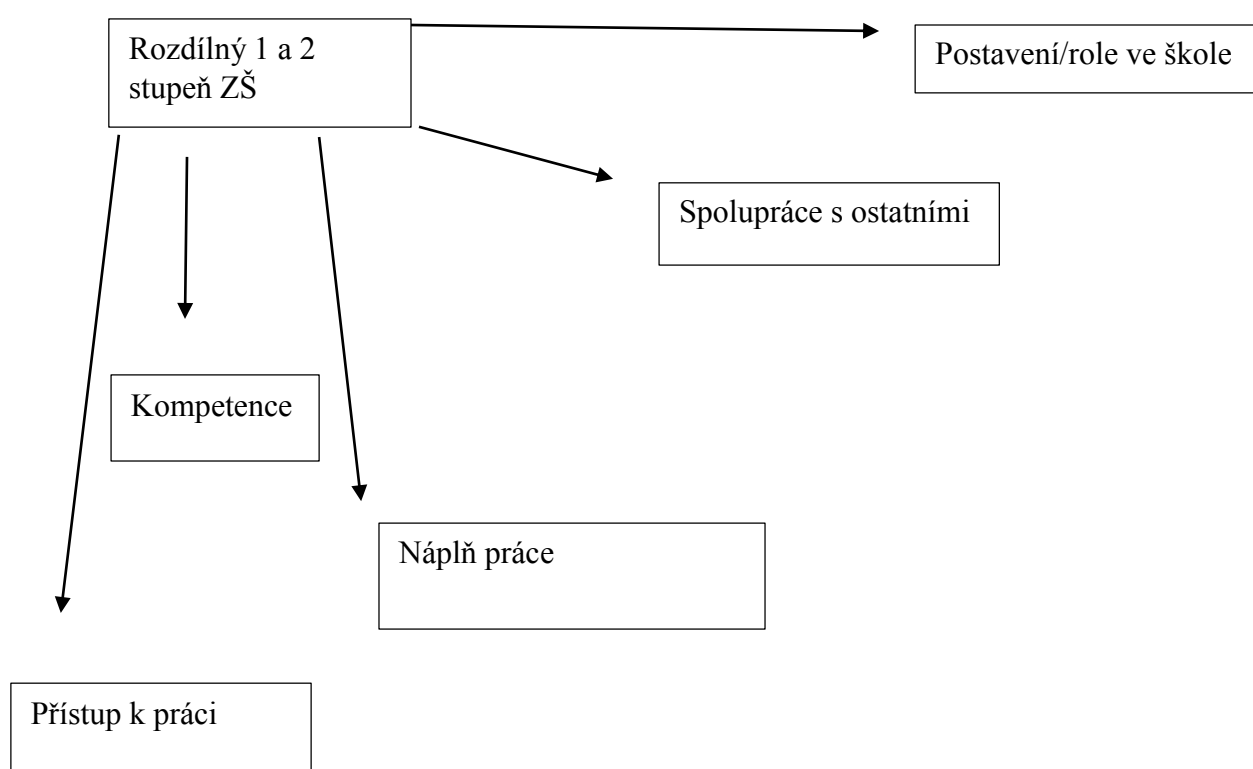
Význam ostatních lidí v životě AP

Poslední okruh je „Význam ostatních lidí v životě AP“, rozdělený na následující kategorie: Spolupráce s třídním učitelem, žákem/ky, ostatními žáky, rodiči žáků, Užitečnost, Přebytnost, Pozitivní vjem, Negativní vjem. Tento okruh a zmíněné kategorie mi pomohly nalézt odpověď na poslední výzkumnou otázku, tj. Jak vypadá spolupráce se žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky? Jaké je jejich postavení ve škole?



Rozdílný první a druhý stupeň ZŠ

Rozdílný první a druhý stupeň ZŠ byl jedním z dalších témat, o kterém mluvili všichni asistenti pedagoga. Proto jsem mu v podrobné analýze a následně v interpretaci věnovala pozornost. Rozdílnosti prvního a druhého stupně ZŠ AP zmiňovali v oblastech kompetencí, přístupu k práci, náplně práce, spolupráce s ostatními, postavení/rolí ve třídě.



6.3 Analýza žité reality aktérů

Zde přecházím od stručného shrnutí témat, která se mi během analýzy rozhovorů začala emergovat, a jejich třídění do kategorií k podrobné analýze a následné interpretaci žité reality aktérů. Nejprve se zabývám obecnými informacemi o asistentech pedagoga, tj. o kvalifikaci – dosaženém vzdělání, délce praxe, kmenové třídě. Tyto informace lze také najít v Tabulce č. 1. Poté se zabývám výše zmíněnými okruhy, podokruhy a kategoriemi. Kategorie jsem vytvořila na základě analýzy rozhovorů, které podrobněji vysvětlují a vystihují jistou souvislost s okruhy, které jsou společné všem aktérům. Díky analýze dochází k podrobnější ilustraci cesty k profesi AP, k tomu, jaké jsou požadavky na výkon této profese a co vše je k tomu zapotřebí, taktéž i přiblížení a pochopení důvodů, které je vedly k výkonu profese, zjištění jejich sebepercepce. Také jsem díky rozboru zjistila to, jak jsou vnímáni okolím, jaká jsou pozitiva a negativa této práce, co/kdo je ovlivňuje, v jakých jsou vztazích, rolích apod. V této kapitole mi jde především o přiblížení a pochopení reality této relativně mladé profese, kterou je asistent pedagoga. Získané informace by mohly být jistě užitečné jak pro samotné AP, tak pro další pedagogické pracovníky anebo pro pracovníky ze školního poradenského pracoviště či zařízení.

6.3.1. Kvalifikace AP

Kvalifikace výzkumných aktérů je poměrně pestrá. Pohybuje se na škále od nejvyššího vysokoškolského vzdělání až po střední vzdělání s výučním listem. Vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření je bez nutnosti absolvování kurzu pro asistenty pedagoga, pro jiné vysokoškolské vzdělání je kurz potřeba. Jak jsem již uváděla v teoretické části mé práce, tuto profesi, ovšem nižší úrovně, lze vykonávat již po ukončení základního vzdělání s kurzem pro asistenty pedagoga. Všichni asistenti, kteří byli zahrnuti do mé výzkumné studie, patří do vyšší úrovně, mají alespoň SOU anebo SŠ buď pedagogického zaměření, anebo jiného typu, někteří z nich museli absolvovat již zmíněný kurz pro AP.

| Vzdělání asistentů pedagoga | AP1- Adamcová | AP2- Beranová | AP3- Cíferková | AP4- Dudáková | AP5- Efortová | AP6- Fialová | AP7- Gobinová | AP8- Hajná |
|-----------------------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|---------------|
| VŠ pedagogická | X | | X | | | | | |
| VŠ jiného zaměření | | | | X | | X | | |
| SŠ pedagogická | | | | | | | | |
| SŠ jiného zaměření | | | | | X | | X | |
| SOU | | X | | | | | | X |
| Kurz pro AP | | X | | X | X | X | X | X |

Tabulka č. 2 Dosažené vzdělání AP

V tabulce vidíme, že celkem 4 asistentky mají vysokou školu, z toho dvě pedagogickou a dvě jiného zaměření. Dvě asistentky mají středoškolské vzdělání, obě musely absolvovat kurz, střední škola nebyla pedagogická. Zbýlé dvě asistentky jsou vyučené. Kurz pro asistenty pedagoga muselo absolvovat celkem 6 asistentek.

6.3.2 Důvody motivující k výkonu profese

Důvodů pro výkon profese je celá řada. Jako jeden z prvních motivačních důvodů je touha po práci s dětmi, chtějí dětem pomáhat, být tu pro ně, práce s dětmi je naplňuje. Má to tak např. AP4 Dudáková: „*Ta práce s těma dětma se mi osvědčila, mám je ráda a od té doby jsem tady, no.*“

„*No protože jsem zdravotní sestra, tak jsem po mateřský hledala nějakou práci s dětma a nechtěla jsem do zdravotnictví. Tak jsem vlastně nastoupila do třídy svého syna, k paní učitelce, kam jsem jezdila na školy v přírodě.*“ (AP5 Efortová)

„*Pracovala jsem v telekomunikacích, ale zároveň jsem jezdila s dětma na tábory. Pracovala jsem jako vedoucí, asistentka vlastně od dětství. No a na mateřské není tak snadné najít si práci, abych se mohla věnovat i dětem, takže jsem hledala takový obor, kde bych se mohla věnovat dětem, a zároveň se mohla věnovat i svým.*“ (AP7 Gobinová)

„No, já jsem tak nějak hledala, co po mateřské, byla jsem taková nenaplněná a vždycky jsem měla ráda malé děti. Tak jsem se k nim chtěla nějak dostat a tohle byla nejlehčí cesta.“ (AP8 Hajná)

Další důvodem je buď náhoda, přestupní stanice či osobní pauza. Přestupní stanicí se zde myslí, že asistentky berou profesi jako mezistupeň k dalšímu rozvoji ve své kariéře. Aktérky před touto profesí mnohdy měly povolání, které bylo jak fyzicky, tak psychicky náročné, chtěly si odpočinout. Anebo hledaly takové povolání, které je méně časově náročné. Více volného času vnímají jako velikou výhodu v péči o svoji vlastní rodinu. Asistentka Adamcová a Ciferková dokonce více volného času využívá i ke svému dalšímu vzdělávání.

„No, já jsem před tím učila a pak jsem tak jako řešila, co dál, protože jsem si hledala práci na jiné škole, nejdříve poblíž této školy. Pak jsem nastoupila sem s tím, že jsem zjistila, že jsem nekvalifikovaná na učení pro první stupeň. Mám na pedáku vlastně učitelství druhého stupně. No a tak se mi tak sešlo jedno s druhým, že si po poměrně vyčerpávající třídě prostě odpočinu, měla jsem toho opravdu plné brýle. Nechtěla jsem tu školu ale úplně opustit. Takže jsem si řekla, že si na té asistentké pozici odpočinu a dodělám si kvalifikaci na učitelství prvního stupně. Takže pro shrnutí jsem šla na odpočinek (smích).“ (AP1 Adamcová)

Asistentka Ciferková vykonávání profese AP bere jako cennou osobní zkušenost pro budoucí profesi pedagoga.

„No, vedlo mě k tomu to, že jsem šla studovat na Karlovku na pedák, a tak jsem si řekla, že si chci propojit praxi s tou teorií, no. Už tam takhle bylo více mých spolužaček, jedna mi dokonce řekla, že na škole, kde je, hledají asistentku pedagoga. Na ty poslední roky školy.“ (AP3 Ciferková)

Příklad přestupní stanice a náhody:

„No tak já jsem před tím dělala psychicky i fyzicky náročnou práci, potřebovala jsem prostě odejít, tak jsem si dala inzerát. Ozval se mi tady pan ředitel, já jsem teda původně chtěla s hendikepovanými osobami, mám na to takový kurz pro tu práci s nimi. S ředitelem jsme si domluvili schůzku a říkal mi, co budu mít za žáka, měl to být žák s ADHD a ještě

s nějakými dysfunkcemi. No, ale, ehm, že to teda zkusíme, měla jsem předchozí zkušenosti s dětmi s dětských táborů a tak.“ (AP4 Dudáková)

„Ehm, no, úplně náhodou.“ (AP6 Fialová)

„No a na mateřské není tak snadné najít si práci, abych se mohla věnovat i dětem, takže jsem hledala takový obor, kde bych se mohla věnovat děte, a zároveň se mohla věnovat i svým. Takže to byla taková náhoda, tady vlastně vypadla asistentka tou dobou, tenkrát jsem nastoupila ke konci roku, tuším v květnu.“ (AP7 Gobinová)

6.3.3 Sebepercepce a očekávání od role AP

Do tohoto tématu jsem zařadila to, jak asistentky profesi vnímaly na samém počátku, jak ji vnímají s odstupem času s narůstající dobou praxe. Zajímalo mě pohled na ně samotné, jak se hodnotí, jak by podle nich měl vypadat ideální asistent pedagoga. Zda splňují stanovené požadavky, které samy zmiňovaly, v čem jsou kompetentní, co by případně chtělo změnit. Klíčovou roli zde hraje i očekávání spojené s vykonáváním profese a jejich přístup k ní. To, jak je vnímání a očekávání ovlivňováno ostatními lidmi v jejich okolí, rozebírám v podkapitole Význam ostatních lidí v životě AP.

Co se očekávání týče, v tom se aktérky neshodovaly, některé měly poměrně jasnou představu, některé naopak nevěděly, co je bude čekat. AP1 Adamcová: *„Moje očekávání byly velmi reálný tím, že jsem věděla přesně, do čeho jdu, takže nic, co by bylo negativní, v tom očekávání nenastalo. Tím, že to pro mě nebyla nová pozice, kterou bych neznala, dopředu jsem věděla, k jaké učitelce půjdu.“*

„Já když jsem byla na té konzultaci s ředitelem, tak mi tak jako už dopředu řekl, takže jako úplně jsem překvapená nebyla, trošku jsem se toho bála.“ (AP4 Dudáková)

AP8 Hajná: *„Zprv jsem vůbec netušila, co mě čeká, takže jsem tak jako byla plná optimismu (smích).“*

AP2 Beranová: *„Jo, no tak ono, já jsem vlastně vůbec netušila, co mě čeká, ono je to úplně jiné pořád, když člověk dostane jiné dítě s novou diagnózou, tak ta práce je pokaždé jiná. Takže tam vlastně v podstatě jediné, co je, že děcko od děcka si člověk musí nastudovat jeho materiály, případně si něco dočíst, dostudovat. To je proměnlivé já když jsem*

nastupovala, měla jsem chlapce s oční vadou, měl strašně zúžené zorné pole. Takže tam jsme pracovali podle těch všelijakých pomůcek jako tabule a tak.

No, toho jsem měla půl roku a k němu mi přidali dívku, která měla snížený intelekt, byla na hranici mentální retardace. Měla špatnou hrubou, jemnou motoriku. Ještě jsem měla chlapce z dětského domova s ADHD, tam to bylo opravdu zoufalé, museli jsme vycházet ze třídy, bylo to tam velice náročné.“

Očekávání nejenže závisí na míře informovanosti, ale také, jak můžeme vidět, se mění podle konkrétní diagnózy dítěte. Asistent pedagoga může na škole působit již nějakou dobu, má řadu zkušeností, ale s rozdílnými diagnózami podpora žáka/ků může probíhat zcela jinak.

„Tam je to co dítě, to jiná diagnóza, teď mám toho chlapce se zdravotním znevýhodněním, takže s ním se mi dělá úplně jinak, je to vyvoněné dítě, než když mám například jiné například mentálně postižené, co i hodně sliní nebo tak, no.“ (AP2 Beranová)

„Tak první rok já jsem měla chlapečka s aspergerem a teď mám toho s tím implantátem. Takže se to liší jen v té diagnóze. Ten prvním chlapeček byl poměrně klidný, takže ehm, no, já jsem takový flegmatik, takže k tomu přistupuji, jaký si to uděláš, takový to máš. Odborně byl horší ten asperger, ty jeho výkyvy a tak. U toho neslyšícího vím, na co si dát pozor, co udělat tak, aby porozuměl. Takže horší než tohle jsou ty poruchy autistického spektra.“ (AP5 Efortová)

To, jak se AP vnímají a jak se jejich vnímání liší, záleží na celé řadě faktorů. Nejdůležitější je pro ně narůstající zkušenost. Všichni aktéři mi zmínili, že jako zásadní změnu v sebepercepci spatřují v seberozvoji jak v teoretických, tak praktických oblastech. Probíhá u nich neustálé osvojování si nových zkušeností, které samozřejmě hodnotí velmi pozitivně. Ziskávají tím větší sebedůvěru, která přirozeně ovlivňuje a zvyšuje kvalitu poskytované podpory žákům. Za velice užitečné považují sdílení si zkušeností navzájem.

„Každopádně člověk se naučí být čím dál tím empatičtější vůči těm dětem, to je jedna věc, druhá věc je, že sbíráte zkušenosti. Co dítě, to jiná diagnóza, a to se Vám potom promítne do něčeho jiného, i když to dítě nemá zrovna to dané dys, které mělo předchodit dítě, tak se to člověku prostě hodí a přenesení se to. Taky my máme pravidelné schůze asistentů pedagoga a tam člověk taky nasbírání hodně zkušeností a dává si to dohromady. Vzájemné sdílení zkušeností navzájem.“ (AP2 Beranová)

„Myslím si, že vnímání se určitě liší, protože tohle je práce, u které člověk opravdu sbírá zkušenosti. Liší se to hodně a i v tom, že pokud máte na starosti třeba to konkrétní dítě, tak ten přístup je jiný, než když mám na starosti 29 dětí. To v tom přístupu se to dost liší, je to pestré, práce se mění v průběhu toho času. Určitě se taky mění ze dne na den. Taky čím déle to dělám, tím se cítím jistější, zkušenější. U mě se hodně vyvinulo, co na ty děti platí a co ne.“ (AP7 Gobinová)

Další odlišnost, kterou aktéři spatřují a změnila jejich přístup k práci, je vývoj svěřených žáků. Žáci dospívají, asistenti se musejí přizpůsobit jejich vývoji, změnit svůj přístup k nim a hlavně adaptovat podporu.

„Ehm, no, ze začátku, no, mě přijde, že se to nemění s uplynulým časem, ale s věkem těch dětí. Na začátku to jsou takové roztomilé dětičky, a jak rostou, tak to jsou to pubertáči, no. Takže je to lehčí, že ty děti už znám, ale těžší, že zase oni se mění, no.“ (AP6 Fialová)

Další proměnná, která ve vnímání profese hraje podstatnou roli, je osobnost učitele. Osobnost učitele ovlivňuje pohled v tom smyslu, že záleží na chodu a režimu dané třídy, požadavcích daného učitele na AP atd.

„No, ze začátku jsem ji vnímala mnohem idyličtěji, ale protože to tak prostě bylo, kratší pracovní doba i klidnější režim toho dne. U té předchozí učitelky ten režim byl takový jednoznačně daný, konec, oběd a jdeme domů a tady je to takový chaos. No to jsou ale spíše změny, takhle, né že já bych to brala, že už mě to nebaví, to ne.“ (AP1 Adamcová)

Pouze jedna asistentka tvrdí, že se její pohled na věc nemění. Dokonce svým výrokem poukazuje na neměnnost v čase, kterou přisuzuje své osobě.

„Neliší, je to pořád stejné. Prostě jak já říkám, jaký si to člověk udělá, takové to má. Takže neliší.“ (AP4 Dudáková)

Co se v kategoriích dále promítá, je přístup k práci, s nímž souvisí přání, obavy aktérů a jejich odborná způsobilost. Aktérky až na jednu, která se v odpovědi lišila, odpovídaly jednoznačně pozitivně, protože se považují za potřebné, užitečné a důležité. Ovšem někdy by byly raději, kdyby byly více potřebné jak pro učitele, tak pro žáky: *„Noo, jakoby upřímně, no přijde mi to takové, že tam nejsem potřeba u té páťáčky. Já jako nevím, no, těžko říct.“ (AP3 Ciferková)*

„No, já jsem spokojená, nic bych neměnila. Možná by mohlo být fajn, kdyby byl čas, kdybych mu mohla dát i něco více, protože on má, že jo, báječné ty encyklopedické znalosti. Bylo by fajn něco navíc ještě stíhat, on je takový fakt napřed v těch znalostech. Třeba nějaký kroužek navíc, chci to domluvit s učitelkou na příští rok, jeho by to i bavilo, no.“ (AP4 Dudáková) U asistentky Dudákové vidíme i snahu vést kroužek, kde by se mohla žákům ještě více věnovat a rozšiřovat jejich rozvojové možnosti.

AP1 Adamcová: *„Samozřejmě, nějaké očekávání bylo, asi že budu více k dispozici. Například, že učitelce budu více vypomáhat například s třídním fondem, všechno opravím. Nebo že budu chodit do vedlejší třídy vypomáhat, kde kmenovou asistentku nemají. V mé třídě jsme asistentky dvě a v té druhé žádná. Realita se ukázala jinak, že se to prostě nestihá vůbec.“* (AP1 Adamcová) Opět vidíme očekávání, kde by asistentka chtěla být vyučujícím více k dispozici. Ovšem realita je jiná, poukazuje na nedostatek času, právě z důvodu chlapcovi diagnózy, asistentka zdůraznila, že u chlapce musí být prakticky pořád během výuky i o přestávkách.

Zde uvádím samotné výroky, které dokazují pozitivní vztah k práci:

„No, já spokojená jsem, to jo. Nemám asi co vytknout.“ (AP1 Adamcová)

„Já jsem spokojená, mě to hrozně baví. Nic bych nevytýkala.“ (AP2 Beranová)

„No, já jsem spokojená, nic bych neměnila.“ (AP4 Dudáková)

Některé aktérky jsou spokojené, ale spokojenost podle nich také určuje kolektiv a vztah s třídním učitelem: *„No jako jsem spokojená, ale je hodně důležitý ten kolektiv. A ten přístup vyučujících, jo, což na prvním stupni si myslím prostě je, jako u mě určitě, u mé paní učitelky.“* (AP5 Efortová)

Jak už jsem zmiňovala výše, pouze jedna asistentka nemá jednoznačně pozitivní vztah ke své práci. Profesi bere jako přestupní stanici. Samozřejmě zkušenosti, které během vykonávání práce získá, považuje za velice užitečné. Ovšem studuje obor učitelství, domnívám se, že taková forma praxe ke studiu je velice užitečná. Aktérka bude znát obě strany, jak stranu z asistentké pozice, tak z učitelské, bude mít zkušenosti, jak spolupracovat s budoucím AP v její třídě. *„Ehm, no, já jsem spokojená, ale už k tomu mám takový vztah, že to stačí dělat ten druhý rok při škole a stačí, no (smích). Já to tak měla nastavené od začátku, zkusit si to, ale pak já budu ten pedagog. No ale chování pár*

konkrétních učitelů, jedna teda hodně využívá asistenty, no. Tam kde může, tak využívá, aby si ulehčila vše, co se dá, a nerada někomu dělám sluhu, to ne, no.“ (AP3 Ciferková)

Asistentka Ciferková mi líčila nespokojenost s ostatními pedagogy na škole. Konkrétně se vztahem s třídní učitelkou je spokojená, bohužel má pocit, že ostatní pedagogové ji využívají. Stěžovala si na nevyhovující poznámky, které místy vyslechne ve sborovně. Učitelé, když se jim něco nechce dělat, si mezi sebou povídají o tom, jak to zadají asistentům. Tím aktérka poukázala na rozdílné postavení AP na pracovišti. Ovšem o postavení a roli AP pojednávám v podkapitole Význam ostatních lidí v životě AP.

AP3 Ciferková: *„No ale chování pár konkrétních učitelů, jedna teda hodně využívá asistenty no. Tam kde může tak využívá, aby si ulehčila vše, co se dá, a nerada někomu dělám sluhu, to ne, no. Stále za ně něco vyřizují, vybírat peníze na výlety, kopírovat anebo ona prostě, že jí mám hlídat děti ve třídě, vyšle nás třeba na dozor při nějaké akci školní a tak. Přitom sama pak sedí ve sborovně a vykecává se tam s kafičkem, no. Takže poskok být nechci.“*

Asistentka Gobinová AP8, se shoduje s asistentkou Ciferkovou AP3. Ovšem ta o podřadném postavení asistentů pouze slyšela, je bez osobní zkušenosti. *„Důležité je, aby asistenti nebyli jako někdo, s kterým se může zametat. Bohužel taky jsem slyšela, že v tomto ohledu učitelé berou asistenty jako podřadné. Za mě důležité je si lidsky sednout, mít jasně dané pravidla, tak není problém.“* Za klíčový faktor považuje, aby si učitel a AP „lidsky“ sedli. Jedině tak se dá předejít problémům.

Zajímalo mě, co aktérky na práci nejvíce sytí, co považují za nejdůležitější. Pro aktérky je nejdůležitější, když mají celou řadu zkušeností a znalostí, které mohou využít ve prospěch svěřeného žáka/ků. Za svůj největší úspěch považují, když vidí pokroky, ke kterým spolu s žákem dojdou. Na co kladou důraz, je srovnání v průběhu času, aktuální neúspěch žáka v konkrétní den nepovažují za své selhání. Berou v potaz celou řadu faktorů, proč zrovna daná vyučovací hodina neprobíhala podle plánu. Uvědomují si diagnózu dítěte a vše, co s ní souvisí, velice záleží na aktuálním rozpoložení žáka/ků apod. Toho jsou si všechny aktérky plně vědomy. *„Když můj žák dělá nějaké pokroky, jo, když si uvědomím, no tak jo, dneska zrovna to nešlo, ale když se člověk podívá zpátky, tak jsem ho prostě něco naučila. Takže to vidím v tom pokroku toho daného dítěte. Moje kolegyně asistentka dělala, co*

mohla, člověk se tam může rozkrájet, ale dítě je v setrvalém stavu, tak ho to otráví, no.“ (AP1 Adamcová) U asistentky Adamcové také vidíme zdůraznění tzv. sebehygieny, která je velice důležitá a brání proti vyhoření. Pomáhající profese je v tomhle ohledu riziková, pokud AP nevidí pokroky žáka/ků, může být frustrovaný, mít pocit, že jeho práce nemá význam apod. Proto je v tomto ohledu zmíněná sebehygieny důležitá. Asistentka AP8 Hajná zdůrazňuje spokojenost s profesí, ovšem je si vědoma nebezpečí, které může spočívat ve ztrátě energie a nadšení pro práci: *„Je to skvělá práce, baví mě to, je to super, ale už vím, že do toho nemůžu dávat úplně všechno jako na začátku.*“

Asistentka Beranová AP2 potvrzuje pouze to, o čem mluvila asistentka Adamcová AP1: *„No, když, ehm, vás má to dítě rádo a hlavně když má nějaké výsledky, tak vidíte, že to děláte nejspíše správně. Důležité je, když vám to dítě věří. Kdyby například nastaly nějaké problémy v rodině nebo tak a dítě vám věří, tak vám to řekne a můžete s ním podle toho pracovat. Tím pádem netlačím na to dítě za každou cenu, aby byly výsledky taky podle aktuální situace dítěte a dispozic.*“ (AP2 Beranová)

Zde vidíme kromě pokroku žáka, že je také důležitá vzájemná náklonnost a důvěra mezi asistentem pedagoga a svěřenými žáky. Důvěra je dobrým prediktorem kvalitního vztahu, kde pravděpodobně bude poskytnuta maximální podpora, která bude úspěšná. *„No, ta práce s dětma, že si tam s nimi člověk vybuduje bližší vztahy v té třídě. To je si to nejlepší a jak vidím, že třeba dělají pokroky, no.*“ (AP3 Ciferková)

Zde můžeme vidět další faktor oblíbenosti profese, kromě pokroku, důvěry a dobrého kolektivu je to také kladný vztah k dětem, které AP naplňuje. *„No mám ráda hlavně děti, to mě naplňuje. Mám radost, že jim mohu pomoci, když potřebují. Taky se mohu věnovat jiným dětem ve třídě, máme tam taky i jiné, kteří to potřebují. Mám s nimi dobré vztahy a to mě naplňuje. Mám radost, že jsem tady. I paní učitelka je moc fajn a to je důležité, i kolegyně, asistentka druhá.*“ (AP4 Dudáková)

„Líbí se mi, když se dětem pomůže a oni pak mají tu jejich upřímnou dětskou radost. Nebo když je nějaký výlet nebo dostanou za odměnu třeba bonbón, tak ta jejich radost. Taky radost, když mají dobrou známku, když ne, tak se mi pak líbí ta jejich snaha to vylepšit. Taky když vidím radost jejich a pokrok.“ (AP6 Fialová) Asistentku Fialovou, podobně jako její kolegyně, naplňuje nejenom pokrok žáků, ale také když vidí, jak jsou děti šťastné, k radosti jim ráda dopomáhá.

AP7 Gobinová: „*No asi to, že to má nějaký smysl, vidíte, nějaký efekt toho, není to, že člověk něco píše v počítači a časem to někde bude, tady je to prostě hned. Tady okamžitě vidíte, že to dítě potřebuje pomoc, pomůžu mu a ono spokojeně pracuje dál. Nejvíce mě baví to, že vidím hned, že ta moje práce k něčemu je. To i uspokojí ego, no“ (smích). Asistentce se líbí okamžitá zpětná vazba, která nastává během poskytování podpory. Během výuky je vidět pokrok, který aktérka považuje za důležitý. Pokroku přisuzuje význam hlavně z toho důvodu, že je na žákovi patrné, zda mu to pomohlo či nepomohlo, podle toho může přizpůsobovat způsob své práce.*

Do okruhu sebepercepce a očekávání od role zajisté patří i to, do jaké míry se AP hodnotí za ne/kompetentní. Zajímalo mě, zda AP v průběhu své praxe zažili odborné nedostatky. Pokud ano, jak se s tím vypořádali a čeho se obávají nejvíce?

Aktérky, co se týče hodnocení jejich pocíťovaných odborných či osobních nedostatků, jsou rozdělené na polovinu. První polovina vnímá jisté nekompetence, týkají se zejména nedostatečné zkušenosti s jednotlivými diagnózami. Popisují problémy, které se vyskytovaly hlavně na počátku jejich praxe. Popisovaných problémů byla celá řada, jako například chybějící teoretické znalosti a praktické zkušenosti:

„Tak právě teď v té matice si říkám, že asi dobrý, teď jsme měli za úkol udělat analýzu hodiny a já jsem si vzala krokování, kde se má chodit po nějakých šipkách prostě podle etap, například tady je číslo 3 a teď jdeme na číslo 3. No a to já jsem u toho svého žáka pak přeskočila, no spíše vzala velmi rychle, předpokládala jsem, že to zvládá. Takže tohle bych právě nazvala jako ta nedostatečná připravenost. Někdy to opravdu podcením, říkám si, no dyť, to už přeci umí, to nebudu řešit, to je jen krokování. No podceňuji například přečtení si metodického pokynu v knize, no. To teoretické zázemí mi v té chvíli chybí.“ (AP1 Adamcová). U asistentky Adamcové nejenom že můžeme vidět popisovanou nedostatečnou připravenost, ale také podcenění dostatečné přípravy daného žáka na novou látku. Asistentka pedagoga zmínila svoji zbrkllost a unáhlené rozhodnutí, chtěla se věnovat těžší věcí, než je krokování, a ušetřit tím čas, přecenila tím ovšem žáka.

Jak jsme mohli vidět u AP1 Adamcové, další problém, na který AP poukazují, jsou osobnostní dispozice. U asistentky Adamcové jsme viděli zbrkllost, dále je to nejistota. AP jsou si nejisté v tom, zda dokáží daného žáka/ky zklidnit, motivovat ke spolupráci, pomoci

jim dosáhnout maximálního možného rozvoje. Těžká je pro ně také proměnlivost poskytované podpory, jejich žáci se jim střídají a s nimi také diagnózy. Neustále se musejí vzdělávat, učit se za pochodu. Za velice přínosnou považují také pomoc ostatních lidí, ať už odborníků, či pomoc rodičů daného žáka apod. To dokazují následující výroky:

„Určitě, já vlastně, když jsem začínala, tak jsem tím byla úplně nepolíbená, vůbec jsem nevěděla, co a jak. Ono neustále je jedno, jak dlouho to děláte, protože opravdu co dítě, tak to je individuál, jo, i přes stejné diagnózy každý potřebuje něco jiného. Já si hledám a dohledávám v literaturách anebo chodím za tou naší vedoucí, která mi poradí. Někdy jde o to, aby se člověk vyrovnal s tím, když jako asistent člověk selže, když například se mi nepovede dítě s ADHD zklidnit. To je důležité a s tím jsem si musela nechat poradit, protože mě to tak vysávalo, že jsem byla na zhroutení.“ (AP2 Beranová)

„Ze začátku jsem se docela bála, ale tím, že maminka je paní učitelka, tak jsem šla k ní do třídy. No ta mi teda všechno vysvětlila a se vším mi pomáhala. No, to je doted', jo, když něco nevím, tak jdu za ní anebo za jinými učiteli. Bylo to dost těžké, když jsem nastoupila, no, protože to jsem ještě dělala ten kurz v průběhu.“ (AP6 Fialová) Asistentka Fialová potvrzuje, že měla obavy. Kurz dělala, až když už profesi AP vykonávala, proto to pro ni bylo velice těžké. V té době měla již zmiňovanou podporu od své matky učitelky, samozřejmě i od ostatních kolegyně.

AP4 Dudáková potvrzuje, jak důležitá je podpora druhých, když si člověk neví rady. Ona měla podporu od matky žáka, kterého má na starost. Také ji pomohla kolegyně: *„Hodně mě i pomohla předchozí asistentka u chlapce s PCH, no, takže to mi taky pomohlo. Samozřejmě nebylo to lehké, i učitelky, když měl jeho záchvat, mi to dávaly sežrat, jakože sedím a nic. Jinak jako ale v pohodě.“* Asistentka ale také poukázala na hodnocení jejich schopností pedagogy, necítila se příjemně v době, kdy byl chlapec s poruchou chování nezvladatelný. Pociťovala nervozitu před vyučujícími. Po odborné stránce nedostatky nepociťuje díky seminářům a školením, které jsou jim školou poskytovány: *„No ani ne, mně, když něco, hodně mi pomáhala maminka od chlapce. Sdělovala mi, jako co na něj platí a co ne. Po odborné stránce to ani jako ne, no jako když chodíme na školení, tak jako dost nám řeknou.“* Za nejdůležitější ale považuje praxi a to, zda má s žákem/ky pozitivní vztah, ve kterém je vzájemná důvěra, tzv. lidsky si sednout a stanovit si jasné hranice: *„Nejdůležitější jsou zkušenosti v praxi. U toho mého prvního chlapce to ani ne, tam to bylo spíše o tom, kdo mu sedl a kdo ne. Když jsem tam nastoupila, tak jsem si říkala, no tak to*

asi nebude dobrý. No ale jako sedli jsme si, já mu řekla, jak bych to chtěla já a co by bylo vhodné, aby dělal on. Takže my jsme si sedli, to je důležité.“ Asistentka zde zmiňuje chlapce s poruchami chování, u kterého se vystřídali před jejím příchodem dva AP, kteří jeho chování nezvládali.

Se stanovením hranic a pravidel na svoji kolegyni navazuje asistentka AP2 Beranová, která zdůrazňuje, jak moc důležité je, aby žáci věděli, co si k ní mohou a co již nemohou dovolit. Kladný vztah s důvěrou je pro ni klíčový, snaží se žákům maximálně vyjít vstříc, pomáhat jim a chápat je. Ovšem vše má své pravidla, proto stanovením hranic děti učí udržovat si respekt k dospělému: *„Máme spolu lidský vztah, ale zároveň děti vědí, že jsem důsledná, že když řeknu, tak přes to vlak nejede. Oni vědí, že i v tom, co já chci, můžeme najít kompromis, ale když se domluvíme, tak jsem důsledná, ale oni to vědí. Takže to nezkoušejí. V základních věcech prostě jsem zásadní, nenechám se přemlouvat. Když ale například vidím ve cvičení, že dítěti chybí 2 stránky, vidím, že je unavené, tak druhou půlku dodělá doma, pokud ne, budeme to dělat v hodině a je to.“* (AP2 Beranová)

Také asistentka AP3 Ciferková souhlasí se svými kolegyněmi: *„Těžké bylo stanovit si respekt, no, fungujeme v celé třídě a jsem tam i o přestávkách většinou. Je těžké balancovat na hranici blízkost k dítěti a zároveň mít ten odstup pomyslný. Ve třídě to je jasný, ale o přestávkách děti zlobí, mluví sprostě a já musím dělat, že hodně věcí nevidím, neslyším. Někdy, když nastane situace, že je mám na starosti jen já, tak najednou musím fungovat jako pedagog, což samozřejmě je těžký, no. Ty limity oni vědí, autoritu mám ale i tak.“* (AP3 Ciferková) Aktérka zde hovoří o balancování mezi blízkostí a odstupem k žákům, považuje to za obtížné. Řešení, které jí pomáhá, je přehlížení jistých maličkostí, jako je zlobení dětí o přestávkách anebo sprostá slova.

AP8 Hajná dnes již ví, že podporu a rady od ostatních má přijímat anebo alespoň o nich přemýšlet. Asistentka si je také vědoma toho, že žáky by si neměla pouštět k srdci více než je nutné. *„Je to skvělá práce, baví mě to, je to super, ale už vím, že do toho nemůžu dávat úplně všechno jako na začátku. Ono jako ty děti člověka svým způsobem nabijí, ale i sežerou (smích). Oni už na tom kurzu to na mně viděli a říkali mi, abych do toho nešla na svých sto procent, no. Nenechala jsem si poradit, no, ale teď už tak nějak vím, no. Je to těžké kolikrát ty děti odmítnout, jo, někdy pak třeba odseknu, ne že ne, pak mě to mrzí. Někdy z toho nespím, no.“* (AP8 Hajná)

Mezi aktéry výzkumu jsou i takové asistentky, které nepocitují anebo mi nechtěly sdělit žádné odborné ani osobnostní nedostatky: „*Vůbec nic takového jsem nepociťovala. Nezažila jsem nic. Nemám odborné nedostatky.*“ (AP3 Ciferková) Asistentka to přisuzuje svému vzdělání, studovala bakaláře na katedře speciální pedagogiky. V současnosti studuje obor Učitelství prvního stupně.

„*Frr, no to ne, tak je výhoda že já jsem ta dětská zdravotní sestra původně. Takže nevím, že bych něco takového pocítovala. Celou dobu dělám s dětma, takže vše v pořádku, to souvisí s tou předchozí profesí.*“ (AP5 Efortová)

U obou asistentek, jak u Ciferkové, tak u Efortové vidíme, že jejich předchozí vzdělání a praxe pomáhají k výkonu této profese. Patrně díky vzdělání, které mají, nepocitují žádné profesní nedostatky. „*Samozřejmě jsou dny, které jsou náročnější a někdy zase klidnější, to k tomu patří. Já jsem opravdu moc spokojená a budu ráda, když tady na škole zůstanu. Myslím, že se na to hodím a zvládám to dobře.*“ (AP7 Gobinová) Asistentka je s profesí i sama se sebou spokojená, hodnotí se pozitivně.

V okruhu Sebepercepce a očekávání od role AP jsem analyzovala jejich očekávání, jaké měli před nástupem, také mě zajímalo, jak se očekávání v průběhu vykonávané praxe měnilo. Dále jsem zkoumala míru informovanosti o dané profesi, která souvisí s očekáváním aktérek. Věnovala jsem se i všem faktorům, které ovlivňují hodnocení aktérek, jejich identitu. Rovněž jsem se zabývala tím, jak se aktérky hodnotí být kompetentní, případně kde pocitují osobní či profesní nedostatky, ale i vyjádřením jejich spokojenosti, nespokojenosti a případných obav.

6.3.4 Žitá realita aktérů

Další téma, které považuji k přiblížení profese AP za velice důležité, je „*Žitá realita aktérů*“. Zde se zabývám tím, jak vykonávání profese probíhá v praxi, jak to vypadá v průběhu výuky a o přestávkách. Klíčové pro mě bylo zjistit, jak se uplatňuje inkluze žáků v praxi. Dále zde rozebírám svěřené žáky a jejich diagnózu, jak se asistenti připravují na výuku a jak vypadá jejich náplň práce a na jaký úvazek ve škole pracují. Náplň práce souvisí se zhodnocením a s případnými návrhy na změnu. Zabývám se i jistou záměnou, ze strany aktérek, AP za OA.

Pro lepší orientaci jsem vytvořila tabulku, kde jsem AP rozdělila podle diagnózy žáka, kterého mají na starost. V tabulce je také uveden počet žáků na jednoho AP poskytujícího podporu.

| AP | Počet žáků | Diagnóza |
|---------------|------------|--|
| AP1 Adamcová | Jeden žák | Nestanovena - všeobecně slabý žák |
| AP2 Beranová | Jeden žák | Zdravotní znevýhodnění- Transplantace jater |
| AP3 Ciferková | Dva žáci | Zdravotní postižení - PAS, ADHD |
| AP4 Dudáková | Jeden žák | Zdravotní postižení - PAS |
| AP5 Efortová | Jeden žák | Zdravotní postižení - SP |
| AP6 Fialová | Jeden žák | Zdravotní postižení -PAS |
| AP7 Gobinová | 1. třída | Slabí žáci |
| AP8 Hajná | Jeden žák | Zdravotní postižení - kombinované postižení |

Tabulka č. 3 Počet žáků a druh jejich diagnózy

V tabulce vidíme, že prakticky všichni asistenti pedagoga bez dvou se věnují pouze jednomu žákovi. Diagnózy jsem rozdělila podle Hájkové (2010) a Pipekové (2006) na kategorie: zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění a sociálně znevýhodněné. Sociálně znevýhodněné žáky v době mého výzkumu nikdo z asistentů neměl na starost. Ovšem řada AP má s tímto typem diagnózy zkušenosti, v blízkosti ZŠ je také dětský domov: „[...] *Ještě jsem měla chlapce z dětského domova a s ADHD, tam to bylo opravdu zoufalé, museli jsme vycházet ze třídy, bylo to tam velice náročné a pak se asistence musela vyměnit za chlapa.*“ (AP2 Beranová)

Na výroku asistentky vidíme, že práce s žáky se sociálním znevýhodněním je náročná někdy až do takové míry, že je třeba ženu vyměnit za muže, který je pro žáka pravděpodobně větším nositelem autority. „*Je to úplně jiné od té doby, co mám dítě s kombinovaným postižením, oproti sociálně slabšímu chlapci, kterého jsem měla na*

starosti. Ta práce se mi zdá i přesto, že diagnóza je komplikovanější, o dost lehčí.“ (AP8 Hajná)

Některé asistentky pedagoga po příchodu ráno do práce vyzvedávají žáky ve školní družině, některé míří rovnou do kmenové třídy. *„Tak ráno si vyzvednu svého žáka z ranní družiny, odvedu si ho do školy a jsem tam s ním do zvonění, dohlížím na něj.*“ (AP3 Ciferková)

„Tak jako, ehm, není to úplně různé. V podstatě ráno přijdeme do třídy, počkáme na děti, přivítáme se s nimi.“ (AP7 Gobinová)

Tam, kde je to potřeba, pomohou vyučujícím s přípravou pomůcek na výuku, okopírují pracovní listy anebo připraví pomůcky na výchovy jako je výtvarná výchova a pracovní činnosti apod. *„Ale sem tam vypomáhám s věcmi na výtvarku či na pracovní činnosti. To je ale jak kdy, je to o domluvě.*“ (AP4 Dudáková)

Zcela běžné je, že dohlíží ve třídě na žáky, než dorazí vyučující. Po příchodu vyučující jsou jejich aktivity rozmanité, záleží vždy na konkrétním učiteli, jak dále náplň AP probíhá: *„Hrozně to závisí na tom konkrétním učiteli, úplně jiné to bylo u té předchozí, teď je to jiné, samozřejmě také závisí na těch daných žácích. V současnosti to je tak, že oni mají ranní kroužek, který třeba v pondělí trvá celou vyučovací hodinu, ty další dny o něco méně, třeba půl hodinu. Takže to chlapec je ve třídě, já tam s ním sedím, on je pasivní, tak se ho snažím zapojit. Mezitím vařím kafe nebo čaj.*“ (AP1 Adamcová) Na výroku asistentky je zřejmé, že každý asistent to má jinak, záleží jak na učiteli, tak samozřejmě na konkrétním žákovi. *„[...] no ono záleží také na tom daném dítěti, které mám na starost.*“ (AP2 Beranová)

Výuka probíhá podle domluvy AP s vyučujícím, někde je AP v centru dění, tzn., že pomáhá všem žákům, dále může být ve třídě stranou se svěřeným žákem a jedou si svým vlastním tempem anebo společně odchází mimo třídu, kde pracují zcela individuálně. Pokud pracují se svými žáky individuálně, mnohem častěji se připravují na výuku, vytvářejí pomůcky všech různých druhů přesně na míru podle potřeb daného žáka, pozměňují a vytváří jednodušší varianty úkolů a cvičení podle učebnice. To ovšem neznamená, že by se ostatní AP, které jsou s žáky ve třídě, nepřipravovaly:

„Jak se děti jdou učit, tak jdeme s chlapcem do kabinetu anebo do družiny. Tak ho „odizolují“ a učíme se sami dva a spolu, probíhá úplně individuální výuka. Já si sama

připravuji, co s ním budu dělat, prostě podle jednotlivých cvičení v učebnici, vytvářím jednodušší koncepce. To, co máme rozvíjet, co se zanedbalo, co se dlouho neprocvičovalo. Taky si připravuji nějaké pomůcky, to já to během výuky vybalím, teď například kostky, a děláme to, co já uznám za vhodné a jak dlouho já uznám za vhodné. Tím, že nám tady vlastně nezvoní, také tím, že jsme odděleni od té třídy, tak já ani nevím, kdy oni mají přestávku. Takže se nám ty přestávky míjí, já mu dávám přestávku tehdy, když prostě už má dost. Někdy je to po 20 minutách, jindy třeba těch 45 minut, třeba i 50 ve výjimečných dnech vydrží, jo. Když vidím, že maká, tak ho neutnu. No takže takhle ty 2 hodiny máme tady spolu, mezitím přestávku.“ (AP1 Adamcová)

Na výroku můžeme vidět běžný pracovní den asistentky AP1 Adamcové, která odchází s chlapcem mimo třídu, učí ho individuálně. Chlapec kromě ranního kroužku prakticky nepobývá ve své kmenové třídě, přestávky mají s asistentkou podle sil a možností žáka.

Podobně to má i asistentka AP2 Beranová: „*Nyní mám chlapečka, který je po transplantaci jater, ta první se nepovedla, to, co zanedbal, my se vlastně učíme individuálně pomaličku, aby tam byla ta návaznost toho učiva. To si jdeme mimo třídu, když ta možnost je, tak si jdeme jinam, a když ne, tak si sedneme spolu vzadu ve třídě a jedeme si spolu sami. Přeci jenom ale, když já mu něco vysvětluji, tak rušíme třídu, takže lepší je jít si jinam.*“ (AP2 Beranová)

U asistentek Adamcové a Beranové vidíme, že inkluze v praxi vypadá zcela jinak, než je definovaná teoreticky. Zajímalo mě, z jakého důvodu odcházejí s žáky mimo třídu. Také mě zajímalo, zda si jsou vědomy jistých nedostatků inkluze v praxi. „*No, ono to tak z toho vyplynulo, protože v té třídě je šílený kravál na můj vkus, já jsem si myslela, že jsem jako tolerantní, co se týče hladiny zvuku, ale tohle je jako moc, jo. Jo a my spolu musíme pořád mluvit, on pořád mluví, já mu pořád něco vysvětluji, on neudělá krok třeba matematický, aby třeba nedostal zpětnou vazbu, já mu musím dát zpětnou vazbu, jo, ano či ne to máš špatně atd.*“ (AP1 Adamcová)

Hlavní důvod v tomto případě byl hluk, asistentka by ve třídě s chlapcem vyrušovala, mají svůj vlastní systém výuky, poskytování zpětné vazby. Chlapce vyruší prakticky cokoli, nedokázal se soustředit na výuku. Toto nastavení vyplynulo z potřeb chlapce i samotné třídy. „*To si jdeme mimo třídu, když je ta možnost, když já mu něco vysvětluji, tak rušíme třídu, takže lepší je jít si jinam.*“ (AP2 Beránková)

Samy asistentky poukázaly na špatně nastavený systém podpory, který žákům poskytují. Bojují se svým vnitřním konfliktem mezi teoretickými znalostmi uplatňování inkluze a uplatňováním inkluze v praxi. Praxe se kvůli jednotlivým diagnózám žáků mnohdy liší. Ovšem AP zdůrazňuje, že odchod ze třídy je nejvhodnější možné řešení. Chlapec by se v opačném případě skoro nic nenaučil. Proto v popředí stojí maximální možná podpora žáka, ovšem na úkor správné inkluze. „*Vím, že to není jako nic moc, no, každá inspekce by řekla, že tohle není žádná integrace (smích), když sedí v kabinetě, no, ale prostě je to tak, no. Takhle ta integrace v tom našem podání prostě vypadá, no. Když mají tělák, tak si vždycky jdou hrát společně, ale co se týče té výuky, to ne.*“ (AP1 Adamcová)

U asistentky Efortové vidíme odlišnou zkušenost oproti předchozím. Asistentka je s žákem ve třídě a snaží se být nápomocná i všem ostatním žákům, tím tak pomáhá vyučující. V současnosti se na výuku nemusí připravovat, popisovala, jak v první třídě pro chlapce se sluchovým postižením musela připravovat zrakové instrukce, obrázky, vše poupravovat na psaní apod. S kolegyní, která má žáka o rok výše také se sluchovou vadou, se o materiály dělí. „*No tak u toho mého chlapečka je důležité, abych byla, jo, u testů například, aby věděl, že tam jsem a měl tu jistotu. On si jako všechno kontroluje zrakem a když píše, tak nesleduje paní učitelku, takže je potřeba tam být. Když se nepíše, tak obíhám třídu a všechny děti, u kterých je to třeba. Přestávky tím, že chlapec nemá poruchy chování, tak tam nemusím být přítomna. Nemusím dělat policajta (smích). Můžu být i pryč ze třídy.*“ (AP5 Efortová)

U asistentky Fialové vidíme podobnou zkušenost jako u Efortové, asistentka je s žákem po celou dobu ve třídě. Žák si sám sleduje výklad, v případě potřeby mu asistentka pomůže, anebo když nastane problém, jdou na chodbu, kde si vše vyjasní. Zde se myslí hlavně problémy v chování, poté se vrací do třídy. Asistentka se jako její kolegyně připravuje na výuku. Vytváří kartičky na češtinu, matiku a angličtinu. V tabulce na češtinu jsou koncovky, druhy přídavných jmen, vzory podstatných jmen apod. Záleží na samotném vyučujícím, zda mu karty dovolí mít při testu. „*No, takže jsem přítomna všechny jeho vyučovací hodiny, ve třídě jsem i o přestávkách. Vytvářím mu i takové kartičky, pomůcky. Takže buď si dovysvětlujeme, opakujeme anebo máme spolu možnosti odpovědi navíc. Jsme přímo ve třídě, to nikdy nebyl problém, když něco, tak jdeme na chodbu, promluvíme si a vracíme se. Takže výklad si sleduje on sám, já mu pomáhám zapisovat, aby stíhal, vysvětluji to, čemu neporozuměl a tak.*“ (AP6 Fialová)

Stejně to má asistentka AP7 Gobinová: „Běžná výuka vypadá tak, že paní učitelka řekne dětem, co budeme dělat. Já tak nějak stojím vzadu za tou třídou, sleduji, jak pracují a zda nepotřebují pomoc. Když se čte, tak sleduji, jak čtou, chodím okolo nich, vyhodnocuji, kdo pomoc potřebuje a kdo ne. Ten model je takový, že jsem k dispozici všem, poté, když je na starosti konkrétní žák, je to trochu jiné. To se u něj i sedí a tak. Jinak o přestávkách jsme s dětma na prvním stupni, to tak bývá, no“. Asistentka má na starost společně s učitelkou celou první třídu, hovoří o tom, že ta náplň práce se liší oproti tomu, když má na starosti konkrétního žáka. Asistentka mi popisovala, když měla dříve na starosti dítě s PAS, tam bylo běžné, že chodila s žákem mimo třídu. Hlavně z důvodu Hejného metody matematiky, kterou nezvládal. Ostatním dětem pomáhala, když žák s PAS samostatně pracoval. V tomto případě má více času děti pozorovat, pomáhat jim a věnovat se všem. „Někdy je specifická výuka, říkáme tomu centra aktivit, celý týden se dělá v určitých centrech úkoly na určité téma. To je trochu úplně jiný režim. Snažíme se být co nejvíce mezi dětma, pozorovat i kvůli slovnímu hodnocení.“ (AP7 Gobinová)

Dalším důležitým tématem je **záměna profese asistenta pedagoga a osobního asistenta**. Svoji náplň práce AP mnohdy zaměňují za náplň práce osobního asistenta tím, že jsou ve třídě pouze pro jednoho žáka, a někteří vyučující to mnohdy vítají, že je tam AP jen pro žáka: „No, tím, že holčička je takto vícečetně postižená, tak jsem s ní neustále, takže i na záchod ji doprovázím a tak. Jsem i o těch přestávkách, jak špatně vidí, je nutné, aby ji nikdo nesrazil. Na obědě sedím vedle ní. Takže jako přijdu a hnu se od ní, až když ona odejde domů.“ (AP8 Hajná)

„No a s tou pátačkou, tak u ní taky musím být neustále, i na záchod ji musím doprovázet a pak ji předávám asistenčnímu odvozu, co pro ni jezdí. Bude mít ještě od září asistenčního psa. Jinak s tím dítětem procházíme do dalších ročníků, což беру jako výhodu.“ (AP3 Ciferková).

Učitelé mnohdy nejsou nadšení z přítomnosti druhého dospělého člověka ve třídě: „Zajímavé je, že například asistent to slyší a vidí, co se odehrálo ve třídě, no, pak přijde do sborovny a slyší, co vykládá ten učitel, jo. Přitom ten učitel to vykládá jinak, nadává na ty žáky, já třeba ale vidím, že to prostě ten učitel nezvládl, no. Takže si udělám jen obrázek. Učitelé to ale moc dobře ví, hlavně ti, co nechtějí mít asistenta ve třídě, berou to jako tu

kontrolu. Učitelé, co jsou si jistí a mají autoritu, tak těm je to úplně jedno, že ve třídě je asistent, no. To si myslím, že to tak je, no.“ (AP3 Ciferková) Asistentka výrokem poukázala na jisté nesrovnalosti ve vnímání situace mezi učiteli a mezi asistenty pedagoga, také na možné důvody, proč někteří učitelé do tříd asistenty nechtějí.

Doposud jsem se v tomto okruhu zabývala tím, jak vypadá běžný den AP, jak se připravují na výuku, jak probíhá výuka. Také mě samozřejmě zajímá, jak probíhají přestávky a jak vypadá náplň práce v případě, když žáci onemocní. Všechny aktérky se shodly na tvrzení, že se liší první a druhý stupeň. Polovina asistentek má totiž předchozí zkušenosti s asistencí na druhém stupni. Asistentky tvrdí, že ne/přítomnost o přestávkách závisí nejenom na diagnóze dítěte, domluvě s vyučujícími, ale i na tom, zda je AP na prvním anebo druhém stupni.

Na těchto výrocích vidíme přítomnost AP i o přestávkách a rozdílnost 1. a 2. stupně ZŠ:

„Jsem v té třídě neustále, sleduji výuku a jsem tam i o přestávkách.“ (AP3 Ciferková)

„Tady na prvním stupni, tam jsme samozřejmě taky o přestávkách. Je nás tam více, tak se prostřídáme, no. To dopoledne je naplněné fakt fest. My třeba fakt nestíháme, no. Pomáhám třeba i s opravou sešitů a tak.“ (AP4 Dudáková)

„Ve třídě jsem i o přestávkách. O přestávce, anebo když mu něco nejde, tak se dost rozčiluje, takže musím zasáhnout, zklidnit ho nebo ho chytit a tak.“ (AP6 Fialová)

„Když mám 5. třídu, tak na této malé budově zůstáváme i přes přestávky, děti chodí, vyprávějí, jsou v té kmenové třídě, kdežto ten druhý stupeň se stěhuje. Takže vás ani jako nepotřebuje, to dítě maximálně vám šoupne omluvňák a tím to hasne.“ (AP2 Beránková)

„Jinak o přestávkách jsme s dětma na prvním stupni, to tak bývá, no. Děti se nás stejně i o přestávkách chodí různě na něco ptát, no a když je hezky, tak o velké chodíme ven.“ (AP7 Gobinová)

Zajímalo mě, jak vypadá pracovní den akterek, když žáci, které mají na starost, onemocní anebo z jiného důvodu nejsou ve škole. Ve většině případů asistentky zůstávají ve své kmenové třídě, kde jsou k dispozici ostatním žákům, anebo se věnují pomoci vyučujícím s organizačními záležitostmi: *„No on prakticky vůbec není nemocný (smích), no ale kdyby chyběl, tak vlastně maminka nám to většinou ráno napíše, no a já konečně dělám asistenta pedagoga a ne asistenta chlapce. Takže já konečně opravuji ty hromady, která se mi tam*

nahromadí, pomáhám tam. Ve třídě je spousta slabších dětí, kteří za mě budou nějací dys, takže oni s asistentkou pracují, my jsme ve třídě vlastně asistentky 2 a myslím, že je to pro tu třídu dobře. No takže vždy je tam komu pomáhat.“ (AP1 Adamcová)

Asistentka Adamcová zdůraznila, že je konečně asistentkou pedagoga tak, jak má být. Opět je zřetelné emergující se téma splývání AP a OA v jednu profesi. Důležité ale je, že si toho je aktérka vědomá, sama na problematiku poukázala. Asistentky Beranová a Dudáková jsou v době nepřítomnosti svěřeného žáka také k dispozici ostatním žákům ve své kmenové třídě: „*No, já vlastně jsem k dispozici ostatním žákům, jsou tam i další, co potřebují pomoc. Je tam řada dětí, co mají dys či snížený intelekt, ale nemají nárok na asistenta, tak v tu chvíli jim pomáhám. Oni se i hlásí, na tom prvním stupni to tak je.*“ (AP2 Beranová)

„*No, to je, jak říkám, pomáhám prostě dalším žákům, co to potřebují. Stále je co.*“ (AP4 Dudáková)

Asistentka Efortová pomáhá také ostatním žákům, poukazuje na rozdílnost mezi 1. a 2. stupněm ZŠ: „*No je tam dalších x dětí, co potřebují pomoc. Takže ty mě zaměstnávají, ten první stupeň je v tomhle jiný, na druhém si, myslím, mohou najít jiný program. Vždy je někdo, kdo potřebuje pomoc.*“ (AP5 Efortová)

Další možná náplň práce v době nepřítomnosti svěřeného žáka je pomoc vyučující z kmenové třídy. Aktérky pomáhají vyučujícím v organizačních věcech, s přípravou materiálů na výuku, s opravami testů, sešitů a kontrolou domácích úkolů: „*No, buď jsem v té sborovně a mám nějaké úkoly papírové, opravy, kopírování atd.*“ (AP3 Ciferková)

AP7 Gobinová: „*No, on vlastně skoro vůbec nebyl nemocný (smích), když jo, tak když se mělo jít do kina a tak. Řešila jsem to tak, že jsem se snažila dát do pořádku věci, na které nebyl čas v průběhu. Doplnit zásoby ve skříních třeba na výtvarku, opravovala jsem sešity, úkoly. Byla jsem pro tu celou třídu, když bylo třeba. Ono jako člověk je vždy potřeba, si myslím.*“

Asistentky Fialová a Hajná mají odlišnou zkušenost. Pokud jejich žáci ve škole chybí, nejčastěji jsou v jiné třídě a pomáhají ostatním dětem. Někdy zůstávají i ve své kmenové třídě, záleží podle vyučujících:

„Já to mám tak, že když žák onemocní, tak jdu do jiné třídy. Pomáhám tam, no. Kolikrát jdu i do jiné třídy anebo zůstávám v té své, kde ostatní děti někteří taky potřebují pomoc.“
(AP6 Fialová)

„Jdu k jinému žákovi, který mě potřebuje, třeba do úplně jiné třídy. Zrovna dneska šla na vyšetření, takže já jsem byla u chlapečka v přípravné třídě. Byla jsem tam výpomoc, někdy zůstanu i v té mé třídě, je to jak kdy.“ (AP8 Hajná)

Do tohoto okruhu jsem také zařadila návrhy na změnu, která by se týkala čehokoli spojeného s profesí AP, s čím jsou aktérky nespokojené a co by na tom chtěly změnit. Samozřejmě že se kategorie zhodnocení náplně práce a návrhy na změnu může zařadit i do předchozího okruhu Sebepercepce a očekávání od role AP. Ovšem zdálo se mi mnohem přehlednější zařadit tyhle kategorie do okruhu Žitá realita aktérů. Hlavně z toho důvodu, že se jistě návrhy na změnu týkají organizačních záležitostí ohledně vykonávání profese a náplně práce.

Aktérky často uváděly nespokojenost s nastavením systému jako takového. Domnívají se, že je jejich profese podhodnocovaná. Samy profesi považují za velice důležitou a prospěšnou: *„No, já si myslím, že dneska asistenti jsou obecně strašně prospěšný a důležitý, že dnešní školství bez nich dnes nemůže fungovat.“* (AP1 Adamcová)

„Vypadá to, jakože jsme podřadná profese, když nevíme, co a jak, no.“ (AP7 Gobinová)

Nelíbí se jim nízké finanční ohodnocení: *„Myslím si, že je to relativně málo placená práce, a myslím si, že řada kolegyň a i vím, že pak jsou ještě ve družině, aby jim to dalo nějakou normální výplatu, a to se prostě neslučuje. Jo, jako jde to, ale dře to. Za mě ideální, aby asistent byl asistent, družinářka družinářka, výlety se s tím nepasují, školy v přírodě, no, ale zároveň to jako rodina nemůže akceptovat kvůli platu, že tady bude někdo mít poloviční úvazek a pak bude nosit domu necelých osm tisíc.“* (AP1 Adamcová).

Asistentka Adamcová poukázala na to, že AP většinou mívají ještě nějaký další úvazek z důvodu nízkého platu, nejčastěji v družině. *„Já mám 0,75 a mám k tomu družinu, u tohoto chlapce například u výchov není třeba, abych mu byla nápomocná.“* (AP2 Beranová)

To ovšem považují obě asistentky za problém, každý by měl vykonávat pouze jednu profesi tak, jak nejlépe umí. „*Myslím si, že je to záslužná práce a je málo doceněná finančně.*“ (AP4 Dudáková)

Pociťují též nejistotu, která je s úvazkem spojená. Aktérky jsou ve škole na úvazek 0,75, nelíbí se jim neustálá změna: „*No teď jsem na 0,75, v první třídě jsem měla 0,8. Ono se to pořád hýbe.*“ (AP4 Dudáková)

„*Já mám hlavní pracovní poměr na 0,75. Je to pracovní činnost na ten určitý počet hodin podle dítěte, mění se to, no.*“ (AP6 Fialová)

„*No asi ta legislativa, pořád se mění a nemáme jistotu, co bude, jaký bude úvazek. Smlouvu máme jen na rok. Takže bych změnila tu nejistotu.*“ (AP7 Gobinová)

Navrhují změnu legislativy, za vhodné by považovaly větší dostupnost asistentů pedagoga. Dostupností aktérky míní, že v případě potřeby škola pro každého svého žáka dostane asistenta pedagoga: „*Takže obecně bych byla pro, aby jich bylo více, aby byli více k dispozici, a když škola vyhodnotí, že ho potřebuje, aby ho dostala. Myslím si, že ta dostupnost těch asistentů pro školu by měla lepší. Né tak, že ve třídě musí být dítě s papírem, aby tam ten asistent mohl být. Když má učitelka 32 dětí ve třídě a nemá asistentku, protože, když to tak řeknu, tam není dítě, které je dostatečně silně postižené, aby ho dostala.*“ (AP1 Adamcová)

S čím jsou dále aktérky nespokojené, je přístup některých vyučujících a vedení. Zdůrazňují kolektiv, který je pro ně velice důležitý. Tam, kde je dobrý kolektiv, se odvádí i dobrá práce, panuje tam vstřícná atmosféra plná porozumění. Tam, kde to chybí, se vyskytuje nespokojenost všech zúčastněných. Pro aktérky je důležitá iniciativa a zájem od vedení, které by jim mělo poskytovat oporu a zastání. „*Hodně důležitý je ten kolektiv. A ten přístup těch vyučujících, jo. Někdy se mi, z té strany vedení by mohlo být asi lepší způsob komunikace. No, možná větší zájem, pochopení ze strany vedení, no.*“ (AP5 Efortová)

Asistentky by si přály, aby vedení v případě nějakého problému dalo za pravdu jim před rodiči žáků. Nejsložitější je situace s žáky, co mají poruchy chování. „*Například u těch, co mají dítě s poruchami chování, tak asi spíše větší podporu vedení před rodiči a ne, že to bude naopak, no. Že se člověk nedočká podpory, když je spor s rodiči těchto dětí, nemá člověk pocit zastání. Takhle to prostě cítím. Chtěla bych, aby vedení stálo za svými lidmi,*

bylo s námi. Hlavně podpora nás asistentů od vedení před rodiči problémových žáků. Naše vedoucí ale, speciální pedagožka, ta to dělá moc pěkně, to se mi líbí.“ (AP5 Efortová)

Mimo jiné považují za vhodné, aby byli vyučující více informováni o výkonu profese AP. O jejich náplni práce a o tom, že jim ve třídě s žáky mají pomáhat. Také že jim mohou pomáhat s organizací třídnických záležitostí, ale všechno má své hranice. Vyučující by své asistenty neměli využívat a dávat jim tzv. „podřadnou práci“. *„No, nelíbí se mi, že ti učitelé pořádně neví tu funkci těch asistentů, vůbec to je základní chyba podle mě. Neví a nevyužije se ten potenciál té vzájemné spolupráce a pomoci těm dětem, no. To je to hlavní. Ještě mi vadí, ehm, že učitelé asistenty využívají na jiné věci, než mají.“ (AP3 Ciferková)* Některé asistentky mají navíc ještě pocit, že vyučujícím není příjemná, anebo dokonce vadí jejich přítomnost ve třídě. Zdůrazňují ale rozdíl mezi prvním a druhým stupněm ZŠ. Důležité je, jak dlouho AP na škole působí, čím delší dobu, tím si vyučující mají čas zvyknout. *„No, řekla bych, že někteří učitelé, mám pocit, že jim to vadí, že je tam jako někdo navíc v té třídě. Ty asistenti tu nejsou tak dlouho a ti učitelé, co mají už dlouhou praxi, tak nás zpočátku berou odměřeně. Potom si třeba zvyknou, ale ze začátku jim to je nepříjemné, mně je to tím pádem taky nepříjemný. Na prvním stupni je to samozřejmě jiné, jo, tam je ten přístup vlídnější, milejší. Na druhém stupni to člověk pociťuje, zpočátku na druhém stupni nebylo tolik dětí s asistentem, tak na to možná nebyli učitelé zvyklí.“ (AP6 Fialová)*

V této podkapitole jsem se věnovala žitou realitou aktérů. Zajímalo mě, jaké žáky a s jakou diagnózou mají na starost. Analyzovala jsem jejich běžný den, to, jak vypadá výuka, přestávky. Jaká je jejich náplň práce v době nepřítomnosti svěřených žáků. Zkoumala jsem aplikování inkluze v praxi a názory, které na ni aktérky mají. Také jsou zde návrhy na změnu, jež se týkala čehokoli spojeného s profesí AP, s čím jsou aktérky nespokojené a co by na tom chtěly změnit. Objevila jsem zaměňování dvou profesí, tj. asistenta pedagoga a osobního asistenta.

6.3.5 Význam ostatních lidí v životě AP

Okruh nazvaný *Význam ostatních lidí v životě AP* mi pomohl zodpovědět specifickou výzkumnou otázku (SVO): Jak vypadá spolupráce se žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky? Jaké je jejich postavení ve škole?

6.3.5.1 Jak okolí vnímá AP

Vnímání okolí je bráno očima asistentek pedagoga. Do vnímání jsem zařadila nejenom vnímané názory kolegů pedagogů na aktérky, ale i na samotnou profesi. Zajímalo mě také, jak na profesi nahlíží blízké okolí asistentek. Blízkým okolím jsem měla na mysli jejich rodiny, rodiny svěřených žáků anebo přátele a další jedince, kteří pro AP mají význam.

V převažující většině jsou aktérky mého výzkumu okolím vnímány jako prospěšné, důležité. Mnozí pedagogové k nim nahlízejí s obdivem. Většina asistentek má pocit, že je vyučující berou jako součást týmu, jako partnera, který jim pomáhá. Probíhá mezi nimi vzájemná spolupráce. Tento model by se měl v ideálním případě objevovat všude, kde jsou dva a více dospělých osob ve třídě. Aktérky také zdůrazňovaly neutrální postoj dalších pedagogů, se kterými nepřijdou do styku. *„No tak třeba kolegyně ve třídě, no tak ta to vnímá si myslím dobře. Ta mě i chválí, jak jsem pracovitá a co všechno stihnu udělat. Nevím, zda má i nějaké svoje představy, co by případně chtěla, abych dělala jinak. To buď nevím, anebo to tak není. No a s ostatníma já moc vlastně do styku nepřijdu (smích). No a s těma ostatníma, myslím, že mě vnímají tak nějak normálně.“* (AP1 Adamcová)

„No tak učitelé, ty si myslím, že bez problémů, to si myslím, že na tom je naše škola velice dobře, učitel to vnímá jako podporu a hlavně jako pomoc, protože se tomu dítěti, kór když je takhle problematické, tolik věnovat. Jsou to další oči v té třídě navíc, které v té třídě prostě pomohou, když by tomu učiteli něco uniklo, tak ten asistent to prostě vykryje. Případně pomůže zklidnit tu třídu a tak.“ (AP2 Beranová)

„Tak moje paní učitelka to určitě vnímá kladně (smích), ne, tak je to určitě pomoc, jo, protože když se nevěnuji tomu svému chlapečkovi, tak se věnuji ostatním dětem. Pomoc ode mě uvítají všichni děti. Jsou tam děti, co to potřebují kolikrát více, než ten můj svěřený.“ (AP5 Efortová)

Asistentky opět poukazují na rozdílnost prvního a druhého stupně, co se přístupu vyučujících k asistentům týče. Asistentky se shodly na tom, že přístup vyučující na prvním stupni je více vstřícný, přijímací a symetrický. Na druhém stupni se asistentky buď osobně, anebo z doslechu setkaly s horším přístupem. Vyučující na druhém stupni asistenty pedagoga neberou tak pozitivně, jako tomu je na stupni prvním. Někteří nejsou tak vstřícní, přijímající, někdy se asistentky setkaly spíše s negativním postojem vyučujících vůči jejich osobě či profesi.

„My prvostupňové máme klid s učiteli. Nepociťuji, že by nás měli brát jako nějaké béčkové zaměstnance. Samozřejmě záleží na tom, jak si s daným učitelem člověk sedne, no.“ (AP5 Efortová)

„Na tom prvním je to super, jo, že ty učitelky jsou prostě rády, že nás tam mají. Já se třeba s tou B. (paní učitelkou) střídáme, jo, když je nemocná, tak já to za ní jako беру, no. Je to teď prostě o dost lepší, než to bylo za mě, kde nás ve třídě bylo 30 a učitelka chudák nestíhala. Tady dnes je to i formou té zábavy i ta výuka, to je moc fajn, sice je to pro pedagogy náročnější. (AP4 Dudáková)

„Ehm, no, tady si myslím, že jsou taky velké rozdíly, ať už na prvním či na druhém stupni, co jsem slyšela, já nebyla teda na druhém stupni, ale slyšela jsem rozdíly. Na tom prvním stupni mají asistenti od učitelů velkou podporu, berou to jako velkou pomoc a přínos. Na tom druhém stupni je to v tomhle asi trochu jinak, ale nemůžu hodnotit úplně.“ (AP7 Gobinová)

„Co se týče učitelů, tak u nás na prvním stupni to je rovnocenný, ale na tom druhém na to i pohlížejí, že nic neděláme. Prostě spíše tak, že je štve, že více makají a my třeba úplně ne. Negativně i vím, že třeba některým učitelům vadí, že mají toho asistenta ve třídě. Jako ono to není proti nám osobám ty negativní postoje, ale na tu profesi, no. Vadí jim ten systém.“ (AP3 Ciferková)

U asistentky Ciferkové vidíme, že za hlavní důvod negativních postojů vyučujících vůči asistentům považuje pocit kontroly, rušivý element ve třídě. Jak už mi asistentka Ciferková sdělila výše, domnívá se, že existují takoví vyučující, kteří své asistenty využívají. Zadávají jim „podřadné“ práce, to jsou takové, které učitelé nechtějí dělat. Asistentka tento přístup striktně odmítá, nesouhlasí s ním, nechce pedagogům dělat poskoka: „[...] takže poskok být nechci“[...]. Asistentka tento model chování považuje za neadekvátní. Po získání pedagogického vzdělání se tomuto přístupu chce opravdu vyvarovat. Asistentka Gobinová (AP7) nahlíží na situaci podobně jako AP3 Ciferková, srovnává první a druhý stupeň, přičemž druhý stupeň hodnotí hůře. Stejně jako její kolegyně poukazuje na negativní postoj vyučujících. Podle ní je jedním z faktorů horších vztahů mezi asistenty a učiteli střídání vyučujících a učeben. Asistenti pedagoga s vyučujícími z tohoto důvodu nemohou mít tak důvěrný vztah jako s pedagogem na prvním stupni. „No ono to je taky učitel od učitele, no, někteří mohou brát toho druhého dospělého jako kontrolu, rušení, no.

Je to těžké hodnotit, ale obecně vím, že učitelé na tom druhém stupni jsou k asistentům takoví horší. Na prvním stupni je mnohem vstřícnější přístup asi taky tím, že s těmi učiteli jsme třeba pět, šest hodin denně. Jak se na druhém stupni přesouvají, tak bych řekla, že ten asistent není úplně k ruce tomu učiteli, je spíše po ruce tomu dítěti, takže vlastně chápu, proč je tam jako rušivý element někdy, no. Bohužel, taky jsem slyšela, že v tomto ohledu učitelé berou asistenty jako podřadné.“ (AP7 Gobinová)

Prozatím jsme viděli vztah mezi asistenty pedagoga a vyučujícími. Jak profesi vnímají ostatní jedinci, jako jsou například rodiny svěřených žáků anebo rodina samotných aktérek? Co se rodin asistentek týče, mají na profesi pozitivní názor. Nemají ale jasnou představu, co profese obnáší, veřejnost si to moc dobře neumí představit. Manželé aktérek to berou spíše jako náhradní řešení či přestupnou stanici, nebo něco jako přivýdělek do rodinného rozpočtu. Vědí, že bez druhého příjmu v rodině by asistentky měly problémy.

„No to si myslím, to bere vlastně jako takovou flákárnu, si myslím (smích). Manžel, ten to jednoznačně bere jako nějakou tu dobu, jako tak ted' si doděláš tu školu a pak půjdeš samozřejmě učit. Takže ted', aby asi toho neměla hodně, tak ano a ještě ta stavba toho baráku. Dlouhodobě to určitě nevidí.“ (AP1 Adamcová)

Asistentky, které mají své vlastní děti, považují svůj výskyt ve školním prostředí za výhodu. Pociťují větší porozumění v oblasti dětských trendů. *„No a rodina, tak ta měla zprvu výhrady, měla jsem trochu jinou životní úroveň v těch telekomunikacích. Nakonec je ale manžel rád, protože má taky prvňáčka, časově je to fajn. Taky ty zkušenosti, které získám ve škole, může uplatnit doma na děti. Pronikla jsem tím více do toho dětského světa, myslím, že dospělí mají v dnešní době problém těm dětem rozumět, těm jejich hláškám a virtuálním světům. Tím jsem myslím i stoupla v očích dcery, že se chytám a rozumím (smích).“ (AP7 Gobinová)*

Okolí vnímá pozitivně také větší dostatek času na své děti a na rodinu. *„No a potom vím, že je to takové sobecko-osobní, ale koupili jsme nedaleko této školy barák, dříve prostě jsem vždycky hodně dlouho do zaměstnání dojížděla, no a ted' jsem to měla 1km. Na jednu stranu je to takový hloupý, není to profesionální, ale u mě to taky hrálo roli.“ (AP1 Adamcová)*

6.3.5.2 Vzájemná spolupráce

Další mnou vytvořená kategorie v okruhu *Význam ostatních lidí v životě AP* je spolupráce. Do kategorie spolupráce jsem zařadila spolupráci s třídním, se svěřeným žákem/ky, s ostatními žáky a spolupráci s rodinou svěřených žáků. Všechny aktérky jsou v podstatě s vzájemnou spoluprací spokojeny. Největší význam přisuzují lidskému faktoru. Lidským faktorem míním tzv. lidsky si sednout, mít bezproblémový vztah s vyučujícími. Potenciální problém asistentky spatřovaly právě v tom, kdyby si osobnostně nesedly. Komunikovat bez přetvářky, jednat na rovinu. Vzájemné porozumění, důvěra a opora jsou pro asistentky pedagoga klíčové. „*No, myslím, že bych nic nezměnila, vycházíme spolu dobře, nemáme v podstatě žádné třetí plochy. Když každá myslíme jinak, jsme schopné si to říct, paní učitelka je hrozně milý a otevřený člověk. Nemá žádný osobnostní rys, který bych nemohla snést anebo tak. Já se taky snažím být se všemi zadobře, nemám žádné nepřátelské vztahy s nikým.*“ (AP1 Adamcová)

„*To je strašně důležité, musíme si rozumět a sednout.*“ (AP5 Efortová)

Asistentka Beránková klade velký důraz na komunikaci, která je pro ni klíčová. Jedině tak mezi nimi může probíhat spolupráce. Důležité je k sobě přistupovat lidsky. „*Já jsem vlastně dělala se 3 učitelkami. První byla dcera na krátkou dobu. Pak s další a tam klučina pak odešel, takže jsem přešla teď do pětky, kde je ten zdravotně postižený chlapec. Myslím, že celkem dobře spolu vycházíme. Jedeme narovinu, když se nám něco nelíbí, tak si to musíme říct, je to o komunikaci. Někdy prostě člověk může leccos přehlédnout, nemusí mít člověk den, je třeba si to říkat, no. Máme i vzájemné pochopení, pomáháme si. Hlavně to je o té komunikaci.*“ (AP2 Beránková)

Asistentka Ciferková AP3 se shoduje s ostatními, nejdůležitější je pro ni lidský faktor: „*No výborně, vycházíme spolu fajn, je to tím, že má dobrou povahu. Sedly jsme si lidsky. Takže takhle, no, cítím z ní, že nás bere rovnocenně.*“ (AP3 Ciferková)

Klíčové pro bezproblémovou spolupráci mezi AP a vyučujícími je i dodržování jasných hranic a pravidel, zároveň i vzájemný respekt a úcta. Důležité je dodržovat role, které od sebe vzájemně očekávají. „*No určitě lidským přístupem, no, nepovyšuje se nad někým, je šťastná, že nás tam má, je to pomoc, která dříve nebyla. Ví, že se na mě může spolehnout, i když třeba nemůže a tak. Je to o té domluvě všechno vzájemné. Já se nesnažím lézt jim do zelí, to bych si nedovolila, tak možná i proto. Na prvním stupni jsem se nesetkala*

s negativními reakcemi. Takže raději jsem na prvním stupni. Ale jako nemám s nikým problém no, to je pro mě taky důležité.“ (AP4 Dudáková)

Záleží na vzájemné domluvě: „Naše komunikace probíhá úplně bez problému, takže my se v případě potřeby domluvíme. Rozumíme si, vycházíme si vstříc a tak. U nás je to na domluvě.“ (AP7 Gobinová)

Opět vidíme bezproblémovou spolupráci, kde se uplatňuje lidský přístup mezi AP a vyučující. Vzájemně si vypomáhají, uplatňuje se zde ideální model spolupráce. *„No, s učitelkou spolu velice vycházíme, domlouváme se na aktivitách za pochodu, by se dalo říct. Nebo když má přijít později, tak mi tam nechá vzkaz, co vše je třeba, než přijde a tak. Pomáhám ji teda i s výukou, když je třeba, testy, ty si teda opravuje ona. Kolegyně asistentka, tak ta je zvlášť s tím jejím chlapcem, mimo výuku. Já s tím svým tak někdy u něj sedím, někdy ne. Jsem u dítěte a pak i třeba u ostatních dětí, co jsou naučené, že si o pomoc řeknou. Takže je společně s učitelkou obcházíme.*“ (AP4 Dudáková)

Mezilidské vztahy a rovnocenné postavení AP a vyučující: *„[...] no prostě, ta učitelka se nepovyšuje, bere mě jako nápomocnou. Je to o těch mezilidských vztazích, nedělá si ze mě onuci.*“ (AP5 Efortová)

Asistentka Gobinová se shoduje se svými kolegyněmi. Za důležitý považuje lidský přístup, mít podobné názory a vzájemně se domluvit. Kolektiv a přístup vyučující je pro ni tak důležitý, že kdyby to neprobíhalo bez problému, byla by připravena zaměstnání změnit: *„My vycházíme dobře, myslím si, že to je tím, že jsme si sedly lidsky. Obě jsme citlivý, záleží nám na těch dětech, nemáme to jen jako nějaký zaměstnání. Fakt to bereme jako poslání, dost mluvíme o tom, jak ty děti taky vychovat, no. Máme podobné názory na život a tak, to je ale to zásadní. To bych dala asi na samý vrchol, sednout si, protože neumím si představit, že bych úzce spolupracovala s někým, s kým si nebudu rozumět. Jako těžko říct, jak by to probíhalo, no. Nevím, zda pak ta spolupráce funguje, a to se asi myslím odráží na kolektivu, to bych ale asi odešla, to bych to nedělala.*“ (AP7 Gobinová)

Vztah asistentek pedagoga s ostatními vyučujícími je víceméně na neutrální úrovni. Pro asistentky je klíčový vztah a spolupráce s třídní učitelkou: *„No já nemám problém, když mi někdo nevyhovuje, tak slušně pozdravím a jdu pryč, no, a tam, kde je mi dobře, tam není co řešit.*“ (AP2 Beranová)

„No dobře. Nemám s nikým žádný konflikt, když je vše v pořádku.“ (AP3 Ciferková)

Do spolupráce AP s vyučujícími jsem zařadila také komunikaci ohledně náplně práce. Aktivitu, které asistentky ve třídě vykonávají, závisí ve všech případech na vzájemné domluvě s třídní učitelkou. Ty někdy nechávají volbu zcela na asistentkách a někdy je předem poprosí a dají jim přesné instrukce toho, co by potřebovaly. Buď dochází k ukládání úkolů průběžně, anebo na samém počátku vztahu asistent-učitel. Asistentky často hovořily o automatickém vykonávání úkolů, kdy jim třídní nemusí nic říkat a ony udělají, co je třeba. Dochází ke vzájemné bezproblémové spolupráci. To, jak spolu AP a vyučující vycházejí, závisí na vzájemném přístupu. U akterek převažuje pozitivní přístup k třídním učitelkám. *„No to je buď po domluvě, anebo prostě už za tu dobu vím, co a jak je třeba. Na začátku jsme si tak jako řekly, že průběžně se budeme vzájemně informovat o náplni a co bude třeba. Je to individuální, vzniká to za pochodu a je to po domluvě.“* (AP5 Efortová)

„No, tam si to paní učitelka sama řekla. Když něco bylo třeba, například opravování matematiky, tam jsou výsledky a jde to, domácí úkoly, doplňovačky. To pak tak nějak probíhalo automaticky, když bylo třeba.“ (AP6 Fialová)

U asistentek pedagoga vidíme shodu v ukládání aktivit, buď probíhá na základě předchozí domluvy, anebo automaticky z iniciativy asistentek. Někdy učitelky nechtějí své AP delegovat, jako je to u asistentky Adamcové: *„No jako s učitelkou jsme to asi nějak úplně doslovně spolu neřešily, mě tyhle situace připadaly jako samozřejmé, já ji na začátku nabídla, ať mi řekne, co by potřebovala. No ale ona je taková, že moc zrovna nikoho nechce s ničím obtěžovat a delegovat, co kdo bude dělat. Takže já se nabídla, že budu například dělat omluvenky do třídní knihy a pak to od dětí vybírat, tak to byla ráda a řekla to rodičům na třídních schůzkách. Paní nová asistentka bude dělat omluvenky, tak to snad bude v lepším pořádku, než to bylo loni, no takže tak. Doslovným plánem, jak říkám, jsme to neřešily, nikam jsme si nic nepsaly. Spíše to tak vyplynulo přirozeně ze situace. Zároveň z toho vyplynulo, že ta moje představa, co všechno budu dělat, to nedělám, to zase vyplývá z toho, že nemám kdy prostě, no.“* (AP1 Adamcová)

Asistentky oceňují, že v případě, že chce učitelka něco jinak, tak si o to řekne. Považují to za nutné a potřebné, jedině tak může spolupráce bez problémů fungovat: *„Samozřejmě někdy dostanu nějaký úkol. Člověk to ale tak prostě nějak sám vycítí, no. Pokud ne, tak to učitel řekne, když v dané situaci chce něco jinak než obvykle.“* (AP2 Beranová)

Prozatím jsem se v této podkapitole věnovala spolupráci AP s vyučujícími. Teď bych ráda svoji pozornost zaměřila na vztah asistentek pedagoga a svěřených žáků. Na tom, jak bude tento vztah fungovat, závisí celá řada proměnných. Samozřejmě závisí na diagnóze žáka, věku dítěte, osobnosti AP, na jeho tempu a přístupu k dítěti. Asistentka Hajná poukazuje na důvěru ve vztahu, také na diagnózu, která ovlivňuje spolupráci: „*Ta práce s ní, všechno, co je třeba, jo, má i různé nálady, někdy je smutná, někdy upovídaná. Na to já musím nějak adekvátně reagovat, podle ní se prostě řídím. To taky ale samozřejmě člověka unavuje, no. Jinak vycházíme spolu hezky, máme pěkný důvěrný vztah, to jo. Jinak jak je tam to postižení, tak někdy to jde vylepšit, někdy ne, no. Někdy se vrátí na předchozí úroveň, hodně zapomíná, no. Ten zrak je prostě dost postižený*“ (AP8 Hajná)

Hodně také závisí na důvěře, kterou asistentky považují za důležitou. Pokud k nim má žák důvěru, podpora probíhá zcela jinak, než kdyby tomu bylo naopak. „*No naprosto výborně, tam jsem si právě i hodně ověřila i to, že je hodně důležité, když vám to dítě věří. Třeba ani psycholog se neotevřel, ale mně jo, my jsme spolu pořád. Zním ho i v hodině, když už vidím, že se mu nechce, tak to proložíme třeba minutovým povídáním a tak, no. Ono si oddechne a má ke mně důvěru.*“ (AP2 Beranová)

Vztah má samozřejmě také svoje úskalí. Pokud žák nadměrně důvěřuje pouze jednomu AP, tak v době jeho nepřítomnosti může nastat problém. S obtížemi bude spolupracovat s jiným AP či nebude spolupracovat vůbec. Žádná z aktérek si nestěžovala na problémový vztah se svěřenými žáky. Všechny asistentky hodnotí vztah se svými svěřenými žáky bezproblémově.

Asistentka Adamcová poukazuje na autoritu, která je ve vztahu žáka k dospělému vždy důležitá a potřebná. Zdůrazňuje, že je třeba k žákovi přistupovat s pochopením, ovšem nebýt k němu zcela benevolentní. Tzv. žák jí nesmí přerůst přes hlavu. „*No, já myslím, že máme dobře, on je jako hodný, autoritu jako řekněme uznává, nevzteká se, nedovolí si ke mně nic, jak říkáme s kolegyněmi, hlavně když tě nebije (smích), no ale jako že by byl nějak vstřícný, tak to jako ne, myslím si, že on vnímá, že já jsem ten bič. Ví, že musí, a nechce se mu, on je absolutně demotivovaný, nejraději by se jen válel. Což třeba moje kolegyně je na ně měkčí, jo, že je nechá, takže já jsem ten tvrdák, takže vřelost tam není, no.*“ (AP1 Adamcová)

Zde se asistentka Ciferková zamýšlí, zda je její věk adekvátní, přemýšlí nad tím, zda by k dívce nebyl vhodnější někdo starší. Někdy má pocit, že jsou spíše kamarádky: „*Myslím si, že máme hodně dobrý vztah třeba zrovna u té pářačky, hodně přátelský, ale no možná by potřebovala někoho staršího, no, ale to je těžké. S tím chlapcem, to už jsem říkala, ale je to dobrý, někdy jak na houpačce.*“ (AP3 Ciferková)

Zcela spokojená je asistentka Efortová: „*Ehm, no, já myslím, že dobrý, jak jsem říkala, už bych na vztahu nic nevylepšovala (smích).*“ (AP5 Efortová).

Asistentka Fialová dobrému vztahu mimo jiné přisuzuje, že jí žák kreslí obrázky apod. „*Já si myslím, že my spolu vycházíme velmi dobře už od těch prvních dní. Protože opravdu si se mnou povídá, kreslí mi obrázky. Když chybí, komunikuji s maminkou. Vždycky mě pozdravuje, jo, ale zase je schopný se na mě naštvat vzhledem k jeho diagnóze, ale nemyslí to tak. Jsme schopný spolupracovat velmi dobře. Není co vylepšovat.*“ (AP6 Fialová)

Asistentka se se svými kolegyněmi shoduje: „*No úplně paráda, jsou to zlatíčka, za mě asi se nic nemusí zlepšit, jsem spokojená. Komunikace s učitelkou naštěstí super. Věřím, že jinde se asi dá něco měnit, ale za mě ne.*“ (AP7 Gobinová)

Do vzájemné spolupráce jsem dále zařadila vztah AP a ostatních dětí ve třídě. Zjistila jsem, že vztah je víceméně neutrální anebo směřuje ke vztahu kladnému. Hodně mi asistentky sdělovaly, že s ostatními dětmi nejsou ve styku natolik, aby mohly vztah posoudit. Asistentka Adamcová se ve třídě prakticky nevyskytuje, se svým žákem odchází do kabinetu či družiny: „*No, takže takový neutrální, no.*“ (AP1 Adamcová)

Pravděpodobně čím závažnější diagnóza, tím se asistentky více věnují těm svým svěřeným žákům. Zbytek třídy má na starosti vyučující. Podle asistentek je ostatní žáci berou jako někoho, na koho se mohou spolehnout. Nazvala jsem to rolí prostředníka, kdy asistentky stojí mezi vyučujícími a žáky. Žáci si jsou velice dobře vědomi hierarchie mezi dospělými ve třídě. Učitele vnímají jako někoho, kdo má větší autoritu. „*No tak u těch malých je vztah dobrý, asistenta berou jako rádce, podporu, pomoc. Vnímají, že učitel je víc, vědí to. U těch starších, tam je více přátelský, nejdříve mě tak půl roku ignorovali, oni když nemusí, tak nemluví, no (smích). Berou mě, mám s nimi nastavený spíše, že jsem jejich parták. Případně když je nějaký problém, tak to řeší se mnou, když to nechtějí říct učitelce, no.*“ (AP3 Ciferková)

Asistentka Efortová tvrzení AP Adamcové potvrzuje: „*Hmm, no tak ten vztah je určitě dobrý. Myslím si, že je hrozně fajn, že ty děti vědí, že se na mě můžou obrátit, protože to učitelka u 28 dětí prostě nemůže pojmout. Je to pro ně důležité, když vědí, že potřebují pomoc. Jsem prostě ta druhá paní učitelka, za kterou mohou přijít.*“ (AP5 Efortová)

Narazila jsem na rozdíly v osobnosti asistentek, co se přístupu k žákům týče. Jedna se více hodí do první, druhé třídy, kdežto druhá spíše až k těm čtvrtákům a pátákům. „*No, oni mě berou jako mamču, já jsem taková ta hodná mamina. Takové to, když je jim smutno, vlezou mi na klín, něco potřebují, řeknou mi to. Jako vykají mně, to jo, ale začaly toho zneužívat. Neříkají mi děkuji a tak, pak máme spolu problémy.*“ (AP8 Hajná)

Asistentka nejen že poukázala, že si k ní žáci mohou hodně dovolit. Také přiznala jisté slabiny, které v takovém vztahu mohou nastat. Asistent pedagoga by si neměl žáky připustit až moc k tělu. Na tvrzení asistentky Beranové vidíme, že svoji povahu zařazuje ke starším dětem. Na malé děti je podle ní moc impulzivní, mohly by z ní mít strach: „*Já s nimi nemám problém, je pravda, že já jsem ta spíše 4. a 5. třída anebo druhostupňová. Já potřebuju už ten humor, malé děti, to ne. I jsem hodně impulzivní, malé se leknou. Velcí už jsou na mě vycvičení, já na ně kouknu a oni hned vědí, že mají například přestat cvakat tužkami a tak. Na druhou stranu ti maličci jsou za tu pomoc hrozně vděční. Na druhém stupni je i čas si odpočinout během přestávek.*“ (AP2 Beranová)

Asistentka Fialová kvalitu vztahu hodnotí podle časového období. Poukazuje tím hlavně na začátek školního roku a na jeho konec. Domnívá se, že k ní ostatní žáci přistupují tolerantněji, když začíná druhé pololetí školního roku. Právě v druhé polovině školního roku děti nepovažují asistenci jako nespravedlnost vůči nim. „*Já myslím, že oni to mají tak, no, že se to opakuje v takových intervalech. Kdy oni se cítí dotčení, protože si myslí, že žákovi s asistentkou se dostává větších výhod a pomoci. Poté jim to je úplně jedno a to se pořád točí. Třeba na začátku roku si myslím, že jsou spíše naštvaní, no a potom co se pak blíží konec roku, tak jim to je tak nějak jedno, no“ (smích). (AP6 Fialová)*

Asistentka Fialová mi popisovala, jak kolikrát zaslechne poznámky, že to vlastně žák s asistencí má o dost jednodušší než ti bez apod. Podle ní žáci nejsou naštvaní konkrétně na její osobu, ale všeobecně na asistenci, rozdílné to je ale u dívek a hochů: „*No jako né, že by úplně na mě, to asi ne, já si to stejně nějak bych nepřipouštěla. Sem tam ale slyším nějakou poznámku typu no jo, on to má jednodušší, protože vedle něj sedí, žejo, a tak podobně, no.*

No ale jako stejně, jo, kolikrát, když to moje dítě pracuje, tak se zvednu a procházím ten zbytek třídy, no, samozřejmě pokud souhlasí učitel, no. Už opravdu vím, kde si to můžu dovolit, jiné paní učitelky si zase raději jedou to své, no. Holky to mají jinak, kluci také. Kluci to vnímají hůře, holky jsou takový, že si to více berou.“ (AP6 Fialová)

Posledním typem je spolupráce AP a rodičů svěřených žáků. Asistentky mají různé zkušenosti jak pozitivní, tak negativní. Spolupráci nejvíce ovlivňuje to, jak se rodiče ne/vyrovnali s danou diagnózou dítěte. Pro její bezproblémovost je důležité, aby rodiče diagnózu přijali. Za významný faktor považují asistentky i přeceňování anebo naopak podceňování dítěte. V obojím případě to je komplikace, která v komunikaci s rodiči může nastat. V případě přeceňování rodiče od asistentek neradi slyší, že jejich dítě má v něčem nedostatky, limity. *„Rodiče jsou tady milé, není problém. Jinak někdy jsem zažila horší komunikaci s maminkou, ono je to prostě těžké přiznat si, že moje dítě má diagnózu, no. Sama nevím, jak bych to zvládala já u sebe. Maminka mi třeba dost věci odkývala, ale pak to doma neudělala, takže mi tu práci podkopávala, no. Na těch zásadních věcech jsme se ale, myslím, domluvily. Někdy je těžké těm rodičům vysvětlit, že tu úlevu děti potřebují a že jim bude k dobru. Někdy mají tendenci ty děti přeceňovat, přetěžovat, aby to dohnaly, no.“ (AP7 Gobinová)*

Asistentka Adamcová čelí problému s prarodiči žáka, dědeček se domnívá, že výuku zvládá lépe než asistentka, dítě přeceňuje, klade na něj příliš vysoké nároky: *„Myslím, že si celá rodina hůře přiznává, že nemají běžné dítě. Když jim neustále předkládám problémy, co mu nejde, tak jim to prostě přirozeně vadí. Osten, že poukazuji na jeho chyby, tam je. Myslím si, že to bude dlouhý, maminka by to možná i zvládla, protože ho má ráda a chce, aby byl spokojený. Tatínek, tak ten se nějak nevyskytuje, jako je, ale nedává o sobě vědět. Víkendy chlapec tráví u jedné nebo u druhé babičky a dědečka. Dědeček se pustil do jeho spoluvzdělávání, 3x až 4x jde k nim domů a tam se spolu učí. Půl napůl s ním dělá domácí úkoly, ale hlavně matematiku, myslí si, že matematiku ho učí nejlépe ze všech. Viděli jsme se na konzultacích, má přehled o učebnicích, to ano, tam máme rozpor didaktický, jak s chlapcem postupovat. Dědeček by to viděl tak, že by měl pracovat již s dvoj či trojcifernými čísly, já trvám na tom, že ho naučím počítat do 20.“ (AP1 Adamcová)*

V opačném případě po dítěti téměř nic nechtějí, udělají za ně vše oni, anebo to chtějí po AP: „*No, je na prvním místě, hodně jí ulevují, podceňují. Já s holčičkou pracuji trochu jinak, já se s ní zase tolik nemažu, jo, doma má dovolené skoro všechno. Díky mně dívka pochopila, že jako je taky schopná si leccos udělat sama. Trochu se jí snažím naučit samostatnosti.*“ (AP8 Hajná)

Aktérky jsou víceméně s komunikací s rodiči spokojené. Domnívají se, že kdyby nastal nějaký problém, vyřeší se. Hlavně z toho důvodu, že komunikace je oboustranná a vzájemně si poskytují zpětné vazby. Většina z nich si myslí, že vztah s rodiči je na důvěrnější úrovni, než mají rodiče s vyučujícími. Tento vztah považují za výhodný. Samozřejmě je důležité, jak dlouho AP působí u daného žáka, čím déle to je, tím lépe s AP rodiče spolupracují. „*Já velmi dobře vycházím s rodiči. Hm, no já si myslím, že pokud je nějaký problém, který má ať už rodič, dítě, anebo já, tak jsme schopný to vyřešit velmi rychle. Důležité je také, že si vycházíme vstříc, nemáme problém. Nenarazila jsem na problém. Rodiče tak už nějak od počátku, co se mnou spolupracují, tak s nimi nebyl problém. Jejich dítě to má od školky, už tam měl asistenta, v první třídě měl jinou asistentku. Takže tam nebyl problém.*“ (AP6 Fialová)

Asistentka Ciferková do bezproblémové spolupráce zařazuje mimo jiné komunikaci pouze v případě potřeby. Pokud se nic nezhoršilo, vše probíhá tak, jak má, nemusí být s rodiči v častém kontaktu: „*No, u té pářačky mám dobrý vztah, komunikuji s nimi, když je třeba. Informuji pouze, pokud je nějaký problém nebo v případě organizačních věcí. Je to bezproblémový vztah s rodiči.*“ (AP3 Ciferková)

Zde uvádím příklad spolupráce a organizační záležitosti mezi asistentkou a rodiči žákyně. Žákyně má těžkou zrakovou vadu, proto se asistentka vidí s rodiči, kteří dívku přivádějí a odvádějí ze školy, každý den: „*No tak hodně jsem v kontaktu s tatínkem, maminka je spíše s mladší sestrou žákyně, ona bývá často nemocná, proto sem chodí tatínek. Tatínek mi holčičku ráno přivádí, když mu řeknu, co holka potřebuje, tak to samozřejmě vyřídí. No maminka si třeba chodí většinou po obědě, když je něco potřeba, tak si to řekneme anebo si zavoláme.*“ (AP8 Hajná)

Jak už jsem zmiňovala výše, opravdu záleží na dané diagnóze, ta ovlivňuje i způsob spolupráce mezi AP a rodiči žáků. Jedna z asistentek mi poukázala na rozdílnost v komunikaci s rodiči žáků a s dětským domovem. Řada dětí, které školu navštěvují, žije

v dětském domově. Pro asistentku je mnohdy komunikace s tetami z dětského domova obtížnější než s rodiči. Tety mají tendenci být na žáky mírnější, leccos jim odpustit a tak vznikají třecí plochy mezi nimi a asistentkou: „*Tak co jsem měla před tím, tak tam to bylo bez problémů, tam mi i rodiče psali děkovné maily s tím, že by to beze mě nezvládli a tak. Potom s holčinou tam maminka taky pracovala až na 300 % i přesto, že měla doma mimino a další dítě s dys, tak super. A teď ten chlapec, to je dítě z dětského domova, takže tam je to trochu jiné, tam se nejedná přímo, ale s jeho kmenovou tetou. Oni je hodně hájí díky tomu, že nemají rodiče, tak mají kolikrát moc velké, na mě, to zastání. To je naprosto rozdílná spolupráce.*“ (AP2 Beranová)

3.3.5.3. Postavení/role aktérů ve škole/třídě

Dalším tématem, kterým se zabývám v okruhu *Význam ostatních lidí v životě AP* je postavení/role aktérů ve škole/třídě. Chtěla jsem zjistit, jak se AP hodnotí, co se hierarchie ve škole a třídě týče. Jaká role je podle nich typická. Tam, kde to bylo možné, jsem také zjišťovala, zda jsou s danou rolí/postavením spokojené, anebo by na tom chtěly něco změnit. Názory se zde různí. Asistentky se považují za potřebné, prospěšné. Pociťují, že je tak bere i vedení a další pedagogičtí pracovníci. Svoje postavení považují za rovnocenné, ostatními jsou respektovány a brány jako plnohodnotní členové týmu. Asistentka Dudáková zdůrazňovala potřebnost AP, neboť díky nim se mohou žáci ve třídě lépe přizpůsobit: „*No určitě jsme jako přínosem, jo. Ty děti nejsou v té třídě nešťastné, že vědí, že tam AP jsme a že se na nás mohou obrátit. Vědí, že se mohou zeptat, že jim pomůžeme.*“ (AP4 Dudáková)

U asistentky Efortové vidíme, že se cítí jako rovnocenný zaměstnanec. Nepociťuje, že by ji vedení anebo vyučující považovali za méně důležitou. Dokonce zdůrazňuje, že není brána jako béčkový zaměstnanec, do popředí ovšem řadí lidský faktor, jak si s daným vyučujícím ne/rozumí. Lidský faktor je pro aktérky velice důležitý, jak jsme mohli vidět výše v textu. „*Přímo ve škole jo, hmm. No jako normálně, jako když je klid, nic se neděje, jsme normálně brány, zase nevím jak je to na druhém stupni, to nevím. My prvostupňové máme klid s učiteli. Nepociťuji, že by nás měli brát jako nějaké béčkové zaměstnance. Samozřejmě záleží na tom, jak si s daným učitelem člověk sedne, no. To je strašně důležité, musíme si rozumět.*“ (AP5 Efortová)

Stejného názoru jako asistentka Efortová je i asistentka Gobinová. Za důležité považuje respekt a lidský faktor, které podle ní ovlivňují postavení/roli na pracovišti: „*To je, asi už*

jsem to říkala, jsme tu respektováni. Myslím, že nám dávají najevo, že jsme potřební. Tahle škola je v tomto asi opravdu specifická. Je to fajn mít ve třídě více dospělých, hlavně v první třídě. Samozřejmě najde se vždycky nějaký učitel, kterému to třeba vadí, ale je to o lidech.“(AP7 Gobinová)

Další pohled AP na postavení/roli na pracovišti charakterizuje slovo mezistupeň, anebo spojovací článek. Mezistupněm či spojovacím článkem je myšleno, že asistentky stojí mezi učiteli, žáky a někdy i vedením. „*No takhle, no, my sice spadáme pod pana ředitele, ale mezi námi je ten spojovací článek, paní G., naše vedoucí, která nám hodně pomáhá, vede nás a podporuje. Stojíme si dobře, si myslím, jako asistenti. Je tam ta podpora a cítím, že nás berou.*“(AP2 Beranová)

Považují to ale za výhodné, podle nich je toto postavení správné, mohou si stanovit určitá pravidla a hranice, kam až tento mezistupeň může zajít. I přesto, že jsou to AP, mají kompetenci poskytovat rady či návrhy na změnu učitelům o podpoře žáků s rozdílnými diagnózami. Asistentka Fialová navíc svoji roli nazvala „*kamarádskou pomocí*“, kde stojí mezi vztahem učitel-žáci. Svoje postavení ve vztahu k žákům vnímá jako něco, co není tak pevně dané, jako je tomu u vyučujících. Zdůrazňuje hierarchii mezi ní a učitelkou, kde učitelka má jednoznačně výraznější postavení: „*Jakože, nevidím se úplně jako paní učitelka, jako pedagog, ale jako takový mezistupeň, no (smích). Nad tím jsem nikdy nepřemýšlela, určitě né pedagoga, spíše taková více kamarádská pomoc těm dětem (smích). Ale za to jsem ráda, to mi vyhovuje. Sama si určím mezi dětma hranice. A ve vztahu k těm učitelům, já to jako беру, že tam mám být jako pomoc těm učitelům. Já si myslím, že by to tak mělo být, asistent pedagoga má být vedený tím pedagogem, pro mě to není problém.*“(AP6 Fialová)

Velice důležitá je podpora vedení a tradice školy. Tradicí školy myslím to, jak dlouho je škola zvyklá mít ve třídě dvě a více dospělých osob. Je důležité zajistit organizační a systémové náležitosti, aby asistenti mohli na školách působit. Čím delší tradice na škole je, tím více se vyučující dokáží přizpůsobit a AP mezi sebe přijímat a tím jim umožnit rovnocenné postavení na škole. „*Já si myslím, že tady pro ty asistenty, co tak jako slyším, je vyspělá v tom, že nás asistentů je tu dost. Ředitel obecně pro asistenci je, nehází nikomu žádné klacky pod nohy. Pak paní speciální pedagožka nás má na starost, řeší naši potřebnost, nepotřebnost, tak té ředitel vychází podle potřeb vstříc. Snaží se získávat dostatečné peníze na náš plat, strhává učitelům z platů, aby to mohl dát nám, abychom*

tady vůbec mohli být. Takže si myslím, že ta situace je tu díky vstřícnosti ředitele a pomoci speciálního pedagoga, který mi vždycky pomůže, poradí, můžu se na ni obrátit. Což je luxus, který si myslím mají málo kde. Takže si myslím, celkově dobrý, a pak samozřejmě vychází z těch reálných možností asistence, družina a tak.“ (AP1 Adamcová)

Asistentka Adamcová poukázala na fakt, který se ve škole praktikuje, ředitel z odměn vyučujících platí asistenty. Při této odpovědi mi běželo hlavou, že to u učitelů může způsobit negativní postoj k asistentům. Na otázku: ***Jak si myslíte, že na to reagují učitelé?*** jsem dostala pozitivní odpověď, domnívá se, že vyučující budou mít ve výplatě o pár stovek méně, ale ve třídě jim bude pomáhat asistentka a práci jim o mnoho ulehčí: *„Jo, no ono je to tak obecně, on má vlastně nějaký balík peněz navíc, který může dávat navíc do osobního, on čas od času někde na poradě řekne, že teda aby tu asistenti mohli být, takže z tohoto balíku musí odejít něco na nás a zbytek jim může rozdělit. Já si myslím, že teda většina učitelů, zejména těch prvostupňových, bude mít ve výplatě o 500 Kč méně, než aby neměli asistenta ve třídě. Nevzpomínám si, že by byla nějaká rebélie v tomhle smyslu“* (smích). (AP1 Adamcová)

Další pohledy na postavení/roli jsou buď: *„občasný narušitel,“* anebo *„děvečka pro všechno“*. Buď mají asistentky pocit, že ve třídě dělají vše, co je třeba, anebo mají pocit, že tam jsou navíc. Občasným narušitelem je myšlena přebytečnost, kterou zmínila asistentka Hajná: *„No (váhání, nervozita), no nevím, když učitelka něco chce, tak to zařídím, a tak. No jako někdy se cítím já jako i něco navíc v té třídě, není to úplně ideální, ale třeba je to jen můj pocit.“* (AP8 Hajná)

Zároveň se ale asistentky domnívají, že dělají vše, co je třeba, někdy až příliš. *„Tady ve škole, no, asi holka pro všechno (smích), no jako, to je těžký, k té škole a učitelům, já jsem víceméně pořád s holčičkou, no.“* (AP8 Hajná)

Navíc se k postavení/roli *„děvečka pro všechno“* přidává nejistota, asistentky mají obavu z nejistého úvazku, který je proměnlivý podle stavu žáků. Jednou jsou potřeba, podruhé třeba ne: *„No, někdy si jako připadám, no, jak to říct, jako, no, jak hadr na holi v tom lítání, možná je to tak všeobecně s těma asistentama, není to pevné, prostě každý rok, jo, tak asistuješ tady, tak s ní jdeš tam, ale, no, nezájem, teď tě potřebujeme v 1. třídě. Nemá člověk na vybranou je daný tam, kam je třeba, jiní to tak nemají asi, ale u sebe to tak vnímám.“* (AP1 Adamcová)

V této podkapitole jsem se zabývala rozbořem okruhu *Význam ostatních lidí v životě AP*, kam jsem zařadila spolupráci s třídními učiteli, se svěřenými žáky, s ostatními žáky a rodinou svěřených žáků. Předmětem mého zkoumání bylo i to, jak ostatní, například rodina asistentek či další pedagogičtí pracovníci, vnímají osobnost a profesi asistentů pedagoga. Také to, v jakém postavení/roli se AP hodnotí.

6.3.6 Rozdílný první a druhý stupeň ZŠ

Všechny aktérky mého výzkumu hovořily o rozdílnosti prvního a druhého stupně ZŠ. Velice často během rozhovorů porovnávaly situace, jak je to na prvním a jak na druhém stupni. Informace, podle nichž mohly situaci porovnávat, získaly buď z vlastní zkušenosti, anebo zaslechly od jejich druhostupňových kolegyň. První stupeň svým vstřícným a rovnocenným přístupem jednoznačně zvítězil nad stupněm druhým. Asistentky pedagoga shledávají rozdíly v mnoha oblastech své žité reality. Zde uvádím výčet oblastí, kde aktérky spatřují rozdíly: Náplň práce, Přístup k práci, Kompetence, Spolupráce s ostatními, zejména s třídními učiteli, Postavení/role na pracovišti.

Všechny aktérky se shodly, že co se týče náplně práce běžného dne AP, tzn. jak vypadá příprava na výuku, výuka a jak přestávky, liší se první a druhý stupeň. Polovina asistentek má totiž předchozí zkušenosti s asistencí na druhém stupni. Asistentky tvrdí, že ne/přítomnost o přestávkách závisí nejenom na diagnóze dítěte, domluvě s vyučujícími, ale i na tom, zda je AP na prvním anebo druhém stupni. Jako příklad uvádím již výše zmíněné výroky ohledně přítomnosti AP i o přestávkách a rozdílnost 1 a 2 stupně ZŠ:

„Jsem v té třídě neustále, sleduji výuku a jsem tam i o přestávkách.“ (AP3 Ciferková)

„Tady na prvním stupni, tam jsme samozřejmě taky o přestávkách. Je nás tam více, tak se prostřídáme, no. To dopoledne je naplněné fakt fest. My třeba fakt nestíháme, no. Pomáhám třeba i s opravou sešitů a tak.“ (AP4 Dudáková)

„Ve třídě jsem i o přestávkách. O přestávce, anebo když mu něco nejde, tak se dost rozčiluje, takže musím zasáhnout, zklidnit ho nebo ho chytit a tak.“ (AP6 Fialová)

„Když mám 5. třídu, tak na této malé budově zůstáváme i přes přestávky, děti chodí, vyprávějí, jsou v té kmenové třídě, kdežto ten druhý stupeň se stěhuje. Takže Vás ani jako nepotřebuje, to dítě maximálně Vám šoupne omluvňák a tím to hasne.“ (AP2 Beránková)

„Jinak o přestávkách jsme s dětma na prvním stupni, to tak bývá, no. Děti se nás stejně i o přestávkách chodí různě na něco ptát, no, a když je hezky, tak o velké chodíme ven.“ (AP7 Gobinová)

Asistentka Efortová pomáhá také ostatním žákům, poukazuje na rozdílnost mezi 1. a 2. stupněm ZŠ: *„No, je tam dalších x dětí, co potřebují pomoc. Takže ty mě zaměstnávají, ten první stupeň je v tomhle jiný, na druhém si myslím, mohou najít jiný program. Vždy je někdo, kdo potřebuje pomoc.“ (AP5 Efortová)*

Rozdíl je i v přípravě na výuku a nastavování pravidel s vyučujícími. Asistentka Beranová poukázala na odlišnost v náročnosti přípravy, podle ní je na prvním stupni o dost potřebnější a důležitější než na stupni druhém. Hlavně z toho důvodu, že na prvním stupni výuka probíhá pomocí tzv. center, kde děti sedí ve skupinkách a mají rozdílné úkoly. *„No takhle, já jsem zvyklá z druhého stupně dělat, co je třeba, jenže na tom druhém stupni je samozřejmě ta práce úplně jiná než na tom prvním. Děti na druhém stupni mají svoje přípravy, všechno si nosí oni, nic nezařizuje ten učitel, jo. Jenže na tom prvním stupni jsou skupinky, jsou centra, kde oni pracují, a to učitelé připravují, v tom je ten rozdíl. Takže když mám něco zařídit, liší se to samozřejmě podle toho, co je za téma, tak dostanu nějaký úkol, který udělám, ale jinak člověk už tak nějak to sám vycítí. Pokud ne, tak ten učitel člověku řekne, nebo když má pocit, že je něco jinak, než by mělo být, a je to jenom v té dané situaci, ale normálně je to běžné, tak on si řekne. Řekne si, že prostě zrovna v té situaci to chce jinak než jindy.“ (AP2 Beranová)*

Dále co se **přístupu a spolupráce AP s vyučujícími** týče, asistentky se opět shodly na tom, že přístup vyučující na prvním stupni je více vstřícný, přijímací a symetrický. Díky této spolupráci je také **postavení/role na pracovišti** daleko rovnocennější než na stupni druhém. Na druhém stupni se asistentky buď osobně, anebo z doslechu setkaly s horším přístupem. Vyučující na druhém stupni asistenty pedagoga neberou tak pozitivně, jako tomu je na stupni prvním. Někteří nejsou tak vstřícní, přijímající, někdy se asistentky setkaly spíše s negativním postojem vyučujících vůči jejich osobě či profesi. U asistentky Efortové vidíme, že se cítí jako rovnocenný zaměstnanec. Nepocituje, že by ji vedení anebo vyučující považovali za méně důležitou. Dokonce zdůrazňuje, že není brána jako béčkový zaměstnanec, do popředí ovšem řadí lidský faktor, jak si s daným vyučujícím ne/rozumí. Lidský faktor je pro aktérky velice důležitý, jak jsme mohli vidět výše v textu. *„Přímo ve škole jo, hmm. No jako normálně, jako když je klid, nic se neděje, jsme*

normálně brány, zase nevím, jak je to na druhém stupni, to nevím. My prvostupňové máme klid s učiteli. Nepociťuji, že by nás měli brát jako nějaké béčkové zaměstnance. Samozřejmě záleží na tom, jak si s daným učitelem člověk sedne, no. To je strašně důležité, musíme si rozumět.“ (AP5 Efortová)

„Na tom prvním je to super, jo, že ty učitelky jsou prostě rády, že nás tam mají. Já se třeba s tou B. (paní učitelkou) střídáme, jo, když je nemocná, tak já to za ní jako беру, no. Je to teď prostě o dost lepší, než to bylo za mě, kde nás ve třídě bylo 30, a učitelka chudák nestíhala. Tady dnes je to i formou té zábavy, i ta výuka, to je moc fajn, sice je to pro pedagogy náročnější... (AP4 Dudáková)

„Ehm, no, tady si myslím, že jsou taky velké rozdíly ať už na prvním, či na druhém stupni, co jsem slyšela, já nebyla teda na druhém stupni, ale slyšela jsem rozdíly. Na tom prvním stupni mají asistenti od učitelů velkou podporu, berou to jako velkou pomoc a přínos. Na tom druhém stupni je to v tomhle asi trochu jinak, ale nemůžu hodnotit úplně.“ (AP7 Gobinová)

„Co se týče učitelů, tak u nás na prvním stupni to je rovnocenný, ale na tom druhém na to i pohlížejí, že nic neděláme. Prostě spíše tak, že je štve, že více makají a my třeba úplně ne. Negativně i, vím, že třeba některým učitelům vadí, že mají toho asistenta ve třídě. Jako ono to není proti nám osobám, ty negativní postoje, ale na tu profesi, no. Vadí jim ten systém.“ (AP3 Ciferková)

U asistentky Ciferkové vidíme, že hlavním důvodem negativních postojů vyučujících vůči asistentům je pocit kontroly, rušivý element ve třídě. I další asistentky mají pocit, že vyučujícím není příjemná, anebo jim dokonce vadí jejich přítomnost ve třídě. Důležité je, jak dlouho AP na škole působí, čím delší dobu, tím si vyučující mají delší čas zvyknout. „No, řekla bych, že někteří učitelé, mám pocit, že jim to vadí, že je tam jako někdo navíc v té třídě. Ty asistenti tu nejsou tak dlouho a ti učitelé, co mají už dlouhou praxi, tak nás zpočátku berou odměřeně. Potom si třeba zvyknou, ale ze začátku jim to je nepříjemné, mně je to tím pádem taky nepříjemný. Na prvním stupni je to samozřejmě jiné, jo, tam je ten přístup vlídnější, milejší. Na druhém stupni to člověk pociťuje, zpočátku na druhém stupni nebylo tolik dětí s asistentem, tak na to možná nebyli učitelé zvyklí.“ (AP6 Fialová)

V této podkapitole jsem se věnovala podrobnému zkoumání tématu, které se mi během analýzy rozhovorů vynořilo. Aktérky mého výzkumu považují za klíčové srovnávat první a druhý stupeň ZŠ. Aktérky, které jsem v rámci svého výzkumu oslovila, působí na prvním stupni ZŠ. Pravděpodobně nebude náhoda, že vnímají první stupeň pozitivněji než stupeň druhý.

7. Shrnutí výzkumného šetření

V této části se budu zabývat celkovým shrnutím mého výzkumného šetření. V jednotlivých podkapitolách najdeme odpovědi na specifické výzkumné otázky:

1. Co aktéry vedlo k tomu stát se AP? Jak se na pozici AP dostali?
2. Jak aktéři vnímají svoji profesi?
3. Jak vypadá spolupráce se žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky? Jaké je jejich postavení ve škole?

Tyto specifické výzkumné otázky mi v mém výzkumu dopomáhaly najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Co to znamená být asistentem pedagoga?

V průběhu zpracovávání jsem se rozhodla odpovídat na otázky tak, že jsem si data rozdělila na témata neboli okruhy, kterými se v průběhu textu zabývám. Okruhy jsou celkem čtyři: Důvody motivující k výkonu profese, Sebepercepce a očekávání od role AP, Žitá realita aktérů a Význam ostatních lidí v životě AP. Pomocí těchto okruhů a vytvořením si kategorií a kódů, které jsou v příloze č.2, jsem si mohla zodpovědět výše zmíněné otázky.

7.1 Důvody aktérů pro výběr povolání asistentů pedagoga

Důvodů, které aktérky přivedly k výkonu profese, je celá řada. Jedním z prvních motivačních důvodů je touha po práci s dětmi, chtějí jim pomáhat, být tu pro ně, práce s dětmi je naplňuje. Tento důvod jsem zařadila do kategorie „*Prosociální chování*.“ Dalším důvodem je buď *náhoda*, *přestupní stanice*, či *osobní pauza*. Přestupní stanicí myslím, že asistentky berou profesi jako mezistupeň k dalšímu rozvoji ve své kariéře. Z těchto důvodů jsem zároveň vytvořila stejnojmenné kategorie. Další asistentky zkušenost s profesí AP berou jako cennou zkušenost pro budoucí profesi učitele. Stát v době studií na druhé straně, než dosáhnou potřebného vzdělání, je velice prospěšné pro budoucí spolupráci učitel - asistent pedagoga. To, co asistentky vedlo k výkonu profese, je také *vzdálenostní a osobností dostupnost*. Asistentky hledaly kompromis mezi prací a výchovou svých dětí. Profese AP jim to umožnila. Nejenom že za výhodu považují více času na svůj osobní život, ale také mají všechny školu v dostupné vzdálenosti svého bydliště.

7.2 Sebepercepce a očekávání od role AP

Co se očekávání týče, v tom se aktérky neshodovaly. Některé měly poměrně jasnou představu, některé naopak nevěděly, co je bude čekat. To, jakou asistentky mají představu

o profesi a to, jak se vnímají, závisí na celé řadě faktorů: na míře informovanosti, konkrétní diagnóze dítěte, na míře kompetencí. Od toho se také odvíjí ne/spokojenost s profesí a jejich přístup k výkonu práce. To, jak aktérky svoji profesi vnímají, závisí i na době vykonávané praxe. Nejdůležitější je pro ně narůstající zkušenost. Všechny aktérky mi zmínily, že jako zásadní změnu v sebepercepci spatřují v seberozvoji jak v teoretických, tak praktických oblastech. Probíhá u nich neustálé osvojování si nových zkušeností, které samozřejmě hodnotí velmi pozitivně. Získávají tím větší sebedůvěru, která samozřejmě ovlivňuje a zvyšuje kvalitu poskytované podpory žákům. Za velice užitečné považují sdílení si zkušeností navzájem.

Další proměnná, která ve vnímání profese hraje podstatnou roli, je jak osobnost žáka/ků, tak vyučujících. Žáci procházejí vývojem, asistenti se musejí přizpůsobovat jejich vývoji, změnit svůj přístup k nim a hlavně přizpůsobit podporu jejich aktuálnímu stavu. Osobnost učitele ovlivňuje jejich pohled v tom smyslu, že záleží na chodu a režimu dané třídy, požadavcích daného učitele na AP apod. Sebevnímání, se kterým souvisí přání, obavy aktérů a jejich odborná způsobilost, má vliv na přístup k práci. Aktérky až na jednu, která se v odpovědi lišila, odpovídaly jednoznačně pozitivně. Jejich práce je smysluplná. Považují samy sebe za potřebné, užitečné a důležité. Ovšem někdy by byly raději, kdyby byly více potřebné jak pro učitele, tak pro žáky. Chtěly by být učitelům a žákům více při ruce.

Pro aktérky je nejdůležitější, když mají celou řadu zkušeností a znalostí, které mohou využít ve prospěch svěřeného žáka/ků. Za svůj největší úspěch považují, když vidí pokroky, ke kterým spolu s žákem dojdou. To je to, co je sytí a povzbuzuje k vykonávání profese i nadále. To souvisí samozřejmě také s důvodem, který motivuje k výkonu profese. Aktérkám se líbí okamžitá zpětná vazba, která nastává při poskytování podpory. Během výuky je vidět pokrok, který je považován za důležitý a naplňuje je. Asistentky naplňuje i kvalitní vztah s žáky a jejich spokojenost během výuky i mimo ni. Aktérky, co se týče hodnocení jejich pocíťovaných odborných či osobních nedostatků, jsou rozdělené na dvě poloviny. První polovina vnímá jisté nekompetence, týkající se zejména nedostatečné zkušenosti s jednotlivými diagnózami. Asistentky popisují problémy, které se vyskytovaly hlavně na počátku jejich praxe. Popisovaných problémů byla celá řada, jako například: chybějící teoretické znalosti a praktické zkušenosti. Ovšem jsou také asistentky, které odborné nedostatky nepocíťují anebo je se mnou nechtěly sdílet. Jejich předchozí vzdělání

a praxe pomáhají k výkonu této profese. Patrně díky vzdělání, které mají, nepocítují žádné profesní nedostatky.

7.3 Význam ostatních lidí v životě AP

Do tohoto okruhu jsem zařadila: jak aktérky vnímá okolí, jaké mají postavení/roli ve škole/třídě, jaká je spolupráce se svěřenými žáky, s ostatními žáky, s vyučujícími a s rodiči svěřených žáků. V převažující většině jsou aktérky mého výzkumu okolím vnímány jako prospěšné, důležité. Většina pedagogů na asistenty pedagoga nahlíží s obdivem. Tento obdiv AP sytí, naplňuje je a motivuje profesi i nadále vykonávat. Většina asistentek má pocit, že je vyučující berou jako součást týmu, jako partnera, který jim pomáhá. Probíhá mezi nimi vzájemná spolupráce. Tento model by se měl v ideálním případě objevovat všude, kde jsou dva a více dospělých osob ve třídě. Aktérky také zdůrazňovaly dojem neutrálního postoje dalších pedagogů, se kterými nepřijdou do styku. Asistentky poukazují na rozdílnost prvního a druhého stupně, co se přístupu vyučujících k asistentům týče. Shodly se na tom, že přístup vyučující na prvním stupni je více vstřícný, přijímací a symetrický. Na druhém stupni se asistentky buď osobně, anebo z doslechu setkaly s horším přístupem. Vyučující na druhém stupni asistenty pedagoga neberou tak pozitivně, jako tomu je na stupni prvním.

Co se rodin asistentek týče, mají na profesi pozitivní názor hlavně z časových důvodů. Rodiny vnímají pozitivně dostatek času na svoje vlastní děti. Manželé aktérek to berou spíše jako náhradní řešení či přestupnou stanici nebo něco jako přivýdělek do rodinného rozpočtu. Profese je považována za dobrý kompromis - mít zaměstnání, ale zároveň mít dostatek času na výchovu vlastních dětí. Nemají ale jasnou představu, co profese obnáší, veřejnost si to moc dobře neumí představit. Zároveň samy aktérky pocítují větší porozumění v oblasti dětských trendů. To zase pozitivně vnímají jejich děti.

Se spoluprací s ostatními pedagogy jsou všechny aktérky v podstatě spokojeny. Za největší význam považují tzv. lidský faktor. Lidským faktorem míním lidsky si sednout, mít bezproblémový vztah s vyučujícími. Potenciální problém asistentky spatřovaly právě v tom, kdyby si osobnostně nesedly. Vzájemné porozumění, důvěra, komunikace bez přetvářky, jednání na rovinu a opora jsou pro asistentky pedagoga klíčové. Bezproblémová spolupráce mezi AP a vyučujícími nastane, pokud dodržují jasné hranice a pravidla. Důležitý je také vzájemný respekt a úcta. Očekávají od sebe dodržování svých rolí. Aktivitu, které asistentky ve třídě vykonávají, závisí ve všech případech na vzájemné

domluvě s třídní učitelkou, která to někdy nechává zcela na asistentkách a někdy je předem poprosí a dá jim přesné instrukce toho, co by potřebovala. Buď dochází k ukládání aktivit průběžně, anebo dochází k zaúkolování na samém počátku vztahu asistent - učitel.

Ve vztahu AP - žáci hodně závisí na důvěře, kterou asistentky považují za důležitou. Pokud k nim má žák důvěru, podpora probíhá zcela jinak, než kdyby tomu bylo naopak. Zdůrazňují, že je třeba k žákům přistupovat s pochopením, ovšem nebýt k němu zcela benevolentní. Žák jim tzv. nesmí přerůst přes hlavu. Vztah s ostatními žáky, které AP nemají na starost, je víceméně neutrální anebo směřuje ke vztahu kladnému. Asistentky s ostatními dětmi nejsou ve styku natolik, aby mohly vztah posoudit. V tomto vztahu se vidí jako rádci, podpora a pomoc v jednom. Pokud se vyskytne něco, co nechtějí děti sdělit učiteli, sdělí to asistentce. Ostatní žáci, podle asistentek, učitele vnímají jako většího nositele autority.

Co se spolupráce AP s rodiči žáků týče, mají asistentky různé zkušenosti. Spolupráci nejvíce ovlivňuje to, jak se rodiče ne/vyrovnali s danou diagnózou dítěte. Pro bezproblémovou spolupráci je důležité, aby rodiče diagnózu přijali. Asistentky považují za významný faktor i přeceňování anebo naopak podceňování dítěte, což je chování, které v obou případech může způsobit komplikace.

Asistentky svoje postavení/roli na pracovišti vnímají následovně: Asistentky se považují za potřebné, prospěšné. Pociťují, že je tak bere i vedení a další pedagogičtí pracovníci. Svoje postavení považují za rovnocenné, ostatními jsou respektovány a brány jako plnohodnotní členové týmu. Za důležité považují respekt a lidský faktor, který podle nich ovlivňuje jejich postavení/roli. Postavení/roli dále symbolizují slova jako mezistupeň anebo spojovací článek. Mezistupněm či spojovacím článkem je myšleno, že asistentky stojí mezi učiteli, žáky a někdy vedením. Velice důležitá je podpora vedení a tradice školy. Tradicí školy myslím, jak dlouho je škola zvyklá mít ve třídě dvě a více dospělých osob. Čím delší tradice na škole je, tím více se vyučující dokáží přizpůsobit, asistentky mezi sebe lépe přijímají a tím jim umožňují rovnocenné postavení. Další pohledy na postavení/roli jsou buď: „*občasný narušitel*“, anebo „*děvečka pro všechno*“. Asistentky mají pocit, že ve třídě dělají vše, co je třeba, anebo mají pocit, že tam jsou navíc.

8. Diskuze

Ve své diplomové práci jsem se zabývala profesí asistenta pedagoga jeho vlastní perspektivou. V teoretické části diplomové práce jsme se mohli dozvědět užitečné informace o profesi asistenta pedagoga, které jsem se výzkumem snažila rozšířit, rozvinout některé oblasti jako sebepercepci, očekávání od role, jejich postavení ve třídě/škole a vztahy s dalšími lidmi. Dále jsem poukázala na další aspekty profese jako je motivace, náplň jejich práce a uplatňování inkluze v praxi.

První, co považuji za významný poznatek vyplývající z mého výzkumného šetření, je rozdílné postavení AP na prvním a druhém stupni ZŠ. Asistentky pedagoga odlišnosti spatřují v kompetencích, přístupu k práci, náplni práce, spolupráci s ostatními a mimo jiné také v postavení/roli ve třídě/škole. Asistentky pedagoga srovnávaly odlišnou situaci kvůli informacím, které o druhém stupni mají buď ze své vlastní zkušenosti, anebo od druhostupňových kolegyň. Rozdílné postavení vyplývá hlavně ze spolupráce asistentek a vyučujících, jež je převážně považovaná za bezproblémovou. Asistentky přístup prvostupňových vyučujících považují za vstřícný, smysluplný a symetričtější. Asistentky pedagoga na prvním stupni ZŠ svůj běžný pracovní den vnímají jako více proinkluzivní, cítí se být více asistenty pedagoga. Důležitým tématem je splývání profese asistenta pedagoga a osobního asistenta, stejně tak na to upozorňuje a snaží se tyto profese odlišit Uzlová (2010). Teplá (2015) poukazuje na fakt, že AP a OA může být jedna osoba, ovšem na obě profese musí mít podepsanou smlouvu. To se ale podle mého výzkumu v praxi neděje. Ve škole asistentky pedagoga mnohdy pracují i jako OA, závisí na stupni a druhu postižení žáků. Smlouvu o vykonávání druhé profese, ale nemají. Asistentky pedagoga, které mají na starost žáka se středním až těžkým stupněm postižení, vykonávají mnohem častěji spíše profesi OA. Mnohdy si to z důvodu snahy o maximální možnou podporu žáka ani neuvědomují. Podle výpovědí aktérek se právě to mnohem častěji děje na druhém stupni, kde asistenti pedagoga nejsou tak často v kontaktu s vyučujícími proto, že se učitelé střídají. Na žáka se proto mohou mnohem více upnout. Pro asistentky je významný vztah s žáky, za důležité považují, aby byl vztah bezproblémový. AP chtějí, aby měli kvalitní vztah s žáky jak v době výuky, tak i mimo výuku, chtějí, aby je žáci měli rádi. To s sebou zcela jistě přináší celou řadu rizik, jako je například nedostatečné stanovení limitů a hranic, které žáci potřebují. Žáci by měli vědět, kde jsou jejich hranice, co ještě smějí a co už si nesmějí dovolit. Velice důležité je, aby si asistenti pedagoga vybalancovali postavení mezi blízkostí a odstupem k žákům. Důležité je nepouštět si žáky k tělu více, než je to nutné.

Pokud je tomu jinak, vzniká propast v době nepřítomnosti asistenta. Žáci mohou být na asistenta fixováni natolik, že podpora od jiného asistenta nepřináší výhody. Na stejný problém poukazují Čadilová a Žampachová (2012). Němec (2014) hovoří o tomtéž problému, omezování práce AP na stálou přímou podporu žáka se SVP může vést k omezování samostatnosti žáka, jeho stigmatizaci a může mu to bránit v začlenění do třídního kolektivu. Poměr mezi přímou a nepřímou prací by měl být, jak to uvádí literatura, 2:1, v praxi tomu tak ale není. V praxi je převažující přímá náplň práce, kde je AP neustále v kontaktu se svěřenými žáky, méně častá je administrativně-organizační podpora učitele, pedagogická činnost s ostatními žáky apod.

Teoretické ukotvení inkluze a jeho uplatňování v praxi se liší. Němec (2014) hovoří o hlavním cíli inkluze, kdy je vhodné zavést takové procesy, které povedou ke zkvalitnění výuky a maximalizaci zapojení všech dětí/žáků a studentů. Novela školského zákona nabízí rozšíření o podporu prakticky každému jednotlivci v takové míře, která je nezbytná pro naplnění práva na vzdělání. Efektivní inkluze závisí na mnoha faktorech, jako je například týmová spolupráce pedagogů, rodičů žáků, vedení školy, poradenských pracovníků, také zástupců státních i nestátních institucí. Efektivitu inkluze mimo jiné ovlivňují asistenti pedagoga. Podle Slowíka (2016) se jedná o koncept, podle kterého by všechny děti/žáci a studenti měli navštěvovat školu a třídy hlavního vzdělávacího proudu. Všichni lidé bez rozdílu se mohou zúčastňovat všech aktivit. Podpora žáků ve vzdělávání probíhá s ostatními dětmi ve třídě. V praxi to ovšem nefunguje vždy podle stanovených pravidel. Diagnóza některým žákům nebrání pracovat a vzdělávat se ve třídě s ostatními, ovšem ne vždycky tomu tak může být, žáci potřebují klidné a ničím nerušené prostředí, potřebují zadané úkoly zkonzultovat nebo jim asistenti musí znovu vysvětlit zadání. Tím by ovšem docházelo k vyrušování ostatních žáků, vzbuzování závisti u ostatních a tím pádem výskyt zvyšující se stigmatizace žáka. Asistentky si jsou špatně uplatňované inkluze plně vědomy, ale do popředí staví maximální možný rozvoj a podporu dítěte. Praxe u nich vítězí nad teoretickými znalostmi o inkluzi. Je pro ně důležitější vidět úspěch a pokrok žáků i přesto, že nedodržují zásady inkluze, jak se patří.

Z výzkumného šetření jsou patrné níže popsané role, které určují hierarchii/postavení asistentů pedagoga ve třídě/škole. První rolí je role *plnohodnotného člena týmu*, což je takový asistent, který se považuje za potřebného a užitečného. Důležité je, aby profesi za smysluplnou považovali i ostatní, a zde se tomu tak děje. Jedině tak se asistenti pedagoga

mohou považovat za rovnocenného zaměstnance. Velkou roli určující postavení ve třídě/škole hraje tzv. lidský faktor, to znamená, jak si AP s daným vyučujícím ne/rozumí. Další rolí je *mezistupeň* anebo *spojovací článek*, asistenti stojí mezi učiteli, žáky a někdy mezi vedením školy. Tuto roli považují za výhodnou, mají pocit vlastní regulace pravidel a hranic. Mimo jiné mají i kompetence k poskytování rad učitelům ohledně žáků se SVP. Další role je tzv. *kamarádká pomoc*, kdy asistenti stojí mezi vztahem učitel - žák, kde jsou asistenti žáky považováni za někoho, kdo jim pomůže v případě prospěchových či kázeňských prohřešků, např. zapomenutí domácího úkolu apod. Poslední dvě role *občasného narušitele* a *děvečky pro všechno* znamenají, že AP mají pocit, že buď dělají úplně všechno, co se po nich chce, tj. děvečka pro všechno, nebo mají pocit, že jsou ve třídě přebyteční, něco navíc, rušivý element, tj. role občasného narušitele. Role občasného narušitele nemusí být ale vždy z důvodu, že by vyučující asistenta považoval za někoho, kdo je ve třídě navíc. Může to být, a je to více časté, to, že asistent to z určitých důvodů takto cítí. Tyto pocity jsou ovšem v převážné většině nepodložené.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit o profesi AP co nejvíce a tím tak mnohem lépe porozumět jejich profesi. Konkrétně seznámení s asistentem pedagoga na prvním stupni ZŠ. Zjištěné informace o profesi jsem zpracovávala podle pravidel zakotvené teorie. K podrobnějšímu poznání profese mi pomohly rozhovory, které jsem vedla se samotnými aktéry. Dozvěděla jsem se o aktérech celou řadu užitečných informací. Získala jsem potřebný vhled pro pochopení celé problematiky. Odpověď na otázku: Co to znamená být asistentem pedagoga? je široká. Od zkoumání motivace, konkrétně důvodů, které aktéry dovedly k vykonávání profese, snažení se přiblížit, charakterizovat a shrnout potřebné kvalifikační a osobnostní předpoklady a kompetence, které jsou k výkonu profese nezbytné, pokusu zachytit, jak prožívají/vnímají asistenti pedagoga svou profesi, přes charakterizování jejich role a postavení/hierarchie ve třídě/škole, až po vztahy, které AP mají s vyučujícími, svěřenými žáky a jejich rodiči.

Nelze samozřejmě hovořit o úplném zobecnění mého zjištění, ale výzkum umožňuje získat znalosti o profesi asistentů pedagoga a tím dojít k jejich sebe/obrazu. Zajímalo mě vykonávání profese v praxi, s narůstajícím trendem inkluze stoupá taky počet asistentů. Proto je důležité věnovat této poměrně mladé profesi dostatečnou pozornost. Co se očekávání AP od role týče, to se liší, některé aktérky měly poměrně jasnou představu, některé naopak nevěděly, co je bude čekat. Závisí na míře informovanosti, na druhu postižení žáka. Co se sebe/vnímání týče, spatřují asistentky změnu v seberozvoji, s narůstající dobou praxe získávají více teoretických a praktických dovedností. Tím získávají větší sebedůvěru, která ovlivňuje kvalitu poskytované podpory žákům. Asistentky pedagoga vykonávají profesi jednoznačně z toho důvodu, že rády pomáhají žákům a s údivem sledují jejich případné pokroky. Kvalitní vztah, který je mezi nimi a žáky, je doslova sytí. Kvalitu vztahu asistentky zdůrazňují nejenom v době výuky, ale i mimo ni. Ve vztahu je pro ně důležitá vzájemná důvěra, kterou považují za klíčový faktor, jenž usnadňuje podporu žákům. Co asistentky znepokojuje, je podhodnocování jejich profese, nelíbí se jim jejich finanční ohodnocení, z toho důvodu musejí brát i jiné úvazky, nejčastěji ve školní družině. To ovšem považují za problém, podle nich by každý měl vykonávat jen jednu profesi tak, jak nejlépe umí. Za klíčové považují zlepšení podmínek dostupnosti asistentů. Podle nich by každá škola v případě potřeby pro svoje žáky měla dostat asistenta pedagoga. Asistentky by byly rády, kdyby v případě potřeby za nimi stálo vedení školy. Tomu se ve většině případů děje. Spolupráce mezi učiteli a asistenty je ve

většině případů považována za bezproblémovou. Určována je tzv. lidským faktorem a vzájemným respektem, kromě toho také závisí na postavení/roli na pracovišti. Co se postavení/rolí týče, asistentky ve třídě/škole plní následující role: *plnohodnotný člen týmu, mezistupeň* anebo *spojovací článek, kamarádská pomoc, občasný narušitel a děvečka pro všechno*. Všechny role mají svoje výhody a nevýhody. Spolupráce mezi AP a rodiči svěřených žáků je různorodá. Nejvíce ji ovlivňuje, zda se rodiče s diagnózou dítěte vyrovnali. Pokud ji přijmou, tak je to podle AP dobrý prediktor pro bezproblémovou spolupráci.

Moje výzkumná studie by se mohla rozšířit o zkoumání žité reality asistentů pedagoga na druhém stupni ZŠ, tak by došlo k vzájemné komparaci prvního a druhého stupně. Bylo by také zajímavé rozšířit výzkum o výpovědi samotných vyučujících, kde by bylo dobré se zaměřit na jejich vnímání profese asistentů pedagoga.

Seznam použitých zdrojů

- BAČOVÁ, V. 2003. Osobná identita – konštrukcie – text - hľadanie významu. In I. Čermák, P. Macek, M. Hřebíčková, *Agrese, identita, osobnost* Brno: PÚ AV ČR, SCAN Tišnov. ISSN 08856268.
- BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. 2008. *Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy*. 2008. Brno: Paido ISBN 978-80-210-4736-5.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
- ČESKO, 1997. Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Sbírka zákonů České republiky. 1997, částka 44*. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2004a. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190*. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2004b. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky. 2011, částka 190*. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2005. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky. 2005, částka 20*. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2012. Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky. 2012, částka 68*. ISSN 1211-1244.
- DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J., 2012. Inclusive classrooms in Italy and England : the role of support teachers and teaching assistants. In: *European journal of special needs education 2/2012*, s. 171-184. ISSN 08856257.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. Expert (Grada). ISBN 80-7169-988-8.

- DROTÁROVÁ, L. 2006. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-22-4
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GROOM, B., ROSE, R. 2005. Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioral difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 1/2005, s. 20 – 30. ISSN 1471-3802.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta, [2017]. ISBN 978-80-88163-61-9.
- KAY, J. *Teaching Assistant's Handbook: Primary Edition*. London: Ashford Colour Press, 2005. ISBN 978-0826479891
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- NĚMEC, J., ŠTĚPAŘOVÁ, E. 2008. Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. Education of pupils with social disadvantage from the teacher's assistants point of view at primary schools in Brno. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* = Education of pupils with special educational needs II., s. 245-262. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POTMĚŠIL, Miloš. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3379-0.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- STRAUSS, Anselm L., CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X
- STRYKER S. (1968). Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family research. *Journal of marriage and the Family*, 30, 558-564.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.
- TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2016]. ISBN 978-80-87963-33-3.
- TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]. ISBN 978-80-87963-15-9.
- ÚIV (ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ) 2010. Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva [on-line]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 30-11-2012].
- UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0

- VONDRACEK, F.W.; SKORIKOV, V.B. *Leisure, School, and Work Activity Preferences and Their Role in Vocational Identity Development*. The Career Development Quarterly, 45, 1997, s.322 – 340. Retrieved from PsycINFO databáze 9.10. 2010
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2008.
- WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. In: *European Journal of Special Needs Education*. 4/2010, s. 319 – 336. ISSN 0885-6257.

Zákony pro lidi: <https://www.zakonyprolidi.cz>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

Vyhláška 197/2016 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*.

Seznam tabulek v textu

| | |
|--|---------|
| Tabulka č. 1: Charakteristika aktérek výzkumu | str. 33 |
| Tabulka č. 2 Dosažené vzdělání AP | str. 40 |
| Tabulka č. 3 Počet žáků a druh jejich diagnózy | str. 52 |

Seznam příloh

| |
|--|
| Příloha č. 1: Výzkumné otázky |
| Příloha č. 2: Okruhy, kategorie a kódy |
| Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru |

Příloha č. 1: Výzkumné otázky

SVO:

1. Co aktéry vedlo k tomu stát se AP? Jak se na pozici AP dostali?
2. Jak aktéři vnímají svoji profesi?
3. Jak vypadá spolupráce se žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky? Jaké je jejich postavení/role ve škole?

SVO1: Co aktéry vedlo k tomu stát se AP? Jak se na pozici AP dostali?

TO1: Jak jste se stal/a AP? Co vás k tomu vedlo?

TO2: Co člověk musí udělat, aby se jím mohl stát? Jakou kvalifikaci člověk k výkonu AP potřebuje? Jaká je vaše?

TO3: Jak dlouhá je vaše praxe jako asistenta pedagoga?

TO4: Jaké bylo vaše očekávání spojené s vykonáváním AP? Liší se nějak od reality? (Pokud ano, v čem? Co byste případně změnil/a?)

TO5: Kolik žáků máte na starosti a jakou mají diagnózu?

TO6: Na jaký úvazek ve škole pracujete?

SVO2: Jak aktéři vnímají svoji profesi?

TO7: Jak jste svoji práci vnímal/a na počátku a jak ji vnímáte teď? (Liší se s uplynulým časem vaše vnímání?)

TO8: Jak si myslíte, že vaši práci vnímají ostatní? (*Pedagogičtí pracovníci, žáci, jejich rodiče, vaše rodina a příbuzní*) Proč si myslíte, že tomu tak je?

TO9: Jak byste charakterizoval/a váš vztah k práci? (Ne/Spokojenost s profesí)

TO10: Jak byste mi popsal/a váš běžný, pracovní den? Jak vypadá? (Jak vypadá výuka? Jak přestávky?)

TO11: Shoduje se vámi popsaná náplň práce s vaším očekáváním? (Pokud ne, v čem se liší?) Kdo vám tyto aktivity ukládá?

TO12: Když nastane situace, že žáci/žák onemocní, jak vypadá vaše pracovní náplň?

TO13: Připravujete se na výuku? (Pokud ano, jak?)

TO14: Pociťoval/a jste někdy pocity nedostatečné odborné způsobilosti? Pokud ano, kdy taková situace nastala? Jak jste se s tím vypořádal/a?

TO15: Co byste označil/a za nejtěžší na vaší práci? (Proč to zrovna považujete za nejobtížnější?)

TO16: Co se vám na vaší profesi líbí? Co vás sytí s náplní práce?

TO17: Co se vám na vaší profesi nelíbí? Existuje něco, co byste rád/a změnil/a? (Pokud ano, co by se mělo změnit, abyste byl/a spokojen/á?)

SVO3: Jak vypadá spolupráce se žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky? Jaké je jejich postavení ve škole?

TO18: Jak byste popsal/a váš způsob práce s žákem/ky, které máte na starost? Změnil se váš způsob práce s žákem/ky s narůstající dobou praxe? (Pokud ano, jak?)

TO19: Jaký vztah máte se svěřeným žákem/ky? Jak spolu vycházíte? (Mohlo by se něco případně vylepšit?)

TO20: Jak byste charakterizoval/a vztah s ostatními žáky?

TO21: Jak byste charakterizoval/a vaše postavení/roli ve škole? (Jak byste toto postavení/roli zhodnotil/a?)

TO22: Jaké jste měl/a pocity, když jste se poprvé ocitl/a ve třídě? Kdo vám v tu dobu nejvíce pomáhal?

TO23: Jak vycházíte s třídní/m učitelkou/em? (Pokud dobře, čím myslíte, že je to způsobené? Co byste případně zlepšil/a, změnil/a?)

TO24: Jak vycházíte s ostatními učiteli? (Pokud dobře, čím myslíte, že je to způsobené? Pokud negativně, co byste případně zlepšil/a, změnil/a?)

TO25: Popište mi prosím, jak vycházíte s rodiči svěřeného žáka/ů. Jak byste zhodnotil/a tuto spolupráci?

TO26: Spolupracoval/a jste někdy s pracovníky ze školního poradenského pracoviště či zařízení? (Pokud ano, z jakého důvodu?)

Příloha č. 2: Okruhy, kategorie a kódy

| Okruhy | Podokruhy | Kategorie | Kódy |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Důvody motivující k výkonu profese | Motivace Kvalifikace Úvazek | Prosociální chování Alternativa Dostupnost Náhoda Vzor | Zájem o děti Pomáhat hendikepovaným Meziprostor Přestupní stanice Pauza Prostor pro rozvoj Vzdáleností a časová dostupnost Inspirace rodinou Kurz asistenta pedagoga VŠ, SŠ, SOU |
| Sebepercepce a očekávání od role AP | Identita AP Přání/Obavy Realita | Kompetence AP Míra informovanosti Přístup k práci | Rozdílný 1 a 2 stupeň Ne/jistota Ne/Srozumitelnost Sdílení informací Vzájemná podpora Osobnostní vlastnosti Potřebnost Užitečnost Důležitost Jaký si to člověk udělá, takové to má. Nejet na plný plyn, Sebehygiena Samostudium Učení za pochodu |
| Žitá realita aktérů | Svěření žáci Individuální podpora Vykonávání profese | Diagnóza dítěte Zhodnocení práce Náplň práce Návrhy na změnu Aplikování inkluze v praxi Splývání AP a OA | Zdravotní postižení/znevýhodnění, sociální znevýhodnění, ve třídě, mimo třídu, spokojenost bez výhrad, spokojenost s výhradami, nedostatky, pomoc, přímá a nepřímá pedagogická činnost rozdílný 1 a 2 stupeň, zvýšení jistoty, finanční ohodnocení, |
| Význam ostatních lidí v životě AP | Spolupráce aktérů s okolím | Spolupráce s: třídní žákem/ky ostatními žáky | Rozdílný 1 a 2 stupeň Bez/problémový vztah Lidský faktor |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Postavení/ role aktérů ve škole/ třídě Jak je vnímá okolí | rodiči žáků Užitečnost Přebytečnost Pozitivní vjem Negativní vjem | Komunikace bez masky Automatická spolupráce Kontrola Individuální přístup Tempo na míru Maximální podpora Druhý pár očí Neutralita Role prostředníka Variabilita Obeznamenost |
|--|--|---|---|

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru

Přepis AP1:

Dobrý den, já se vás zeptám ještě jednou, zda souhlasíte s výzkumnou studií? Ano, souhlasím s výzkumnou studií.

Dobře, děkuji a nyní můžeme přestoupit k samotným otázkám.

Jak jste se stala AP? Co Vás k tomu vedlo? No, já jsem před tím učila a pak jsem tak jako řešila, co dál, protože jsem si hledala práci na jiné škole, nejdříve v Újezdě nad Lesy. Pak jsem nastoupila sem s tím, že jsem zjistila, že jsem nekvalifikovaná na učení na první stupeň. Mám na pedáku vlastně učitelství druhého stupně. No a tak se mi tak tak sešlo jedno s druhým, že si po poměrně vyčerpávající třídě prostě odpočinu, měla jsem toho opravdu plné brýle. Nechtěla jsem tu školu ale úplně opustit. Takže jsem si řekla, že si na té asistentské pozici odpočinu a dodělám si kvalifikaci na učitelství prvního stupně. Takže, pro shrnutí, jsem šla na odpočinek (*smích*).

Mě zaujala ta věta, jak jste říkala, že úplně jste odejít nechtěla. Co Vás nejvíce motivovalo k tomu ve školství zůstat?

Nový kolektiv, který jsem získala po nástupu na pozici AP. No a potom vím, že je to takové sobecko- osobní, ale koupili jsme nedaleko této školy barák, dříve prostě jsem vždycky hodně dlouho do zaměstnání dojížděla, no a teď jsem to měla 1km. Na jednu stranu je to takový hloupý, není to profesionální, ale u mě to taky hrálo roli. **Jasně, to chápu, dobře, děkuji.**

Co člověk musí udělat, aby se jím mohl stát? Jakou kvalifikaci člověk k výkonu AP potřebuje? Jaká je vaše?

Já k tomu vlastně nepotřebuji nic, protože mám ten pedák, státnice z pedagogiky. Takže ten kurz, co dělají holky nepedáci, ten mít nemusím, a zároveň ještě studuji ten první stupeň.

Takže, pochopila jsem to správně, že po dokončení studia chcete učit na tom prvním stupni? Jojo, naprosto správně, chci učit. Já na tom druhém stupni nemám co dělat (*smích*).

Jak dlouhá je vaše praxe jako asistenta pedagoga?

No, teď jsem vlastně dovršila 2 roky, co jsem asistentka. A také to mám z té druhé strany, tím, že jsem učila, tak jsem měla kolegyně asistentky ve třídě. Takže, řekněme, ten náhled na tu asistentskou práci a co se od toho očekává, mám. Takže vidět to i z toho druhého břehu je vlastně taky fajn.

Jaké bylo vaše očekávání spojené s vykonáváním AP? Liší se nějak od reality?

Moje očekávání byly velmi reálný tím, že jsem věděla přesně, do čeho jdu, takže nic, co by bylo negativní v tom očekávání, nenastalo. Tím, že to pro mě nebyla nová pozice, kterou bych neznala dopředu, jsem věděla, k jaké učitelce půjdu. Mohla a zjistila jsem si její způsob práce a tak. Samozřejmě nějaké očekávání bylo, asi že budu více k dispozici. **Jak to myslíte „Budou více k dispozici?“** No, například, že učitelce budu více vypomáhat, například s třídním fondem, všechno opravím. Nebože budu chodit do vedlejší třídy vypomáhat, kde kmenovou asistentku nemají. V mé třídě jsme asistentky dvě a v té druhé žádná. Realita se ukázala jinak, že se to prostě nestíhá vůbec. Ve třídě je tolik práce, že bych v té třídě mohla být do pozdního odpoledne, jednak ten můj asistentský chlapec pojme ten můj veškerý čas, toho nemůžu tam ty dvě hodiny nechat a jít si, jak jsem říkala. U chlapce jsem prakticky pořád.

Na to navazuje otázka, kolik žáků máte na starosti a jakou mají diagnózu? Noo, jednoho ve druhé třídě s tím, že diagnóza není tak nějak moc jistá, ale s největší pravděpodobností takový ten nevyhraněný autismus, školní speciální pedagožka mi to nazvala i se spojením slaboduchost, kde se špatně potom určuje, jaké dys to vlastně je. No potíže má vlastně ve všech oblastech a to čtení, psaní, matematika, logické uvažování, žádný rytmus. **Takže všeobecně slabý žák?** No ano, je to těžké s ním a v podstatě, když třeba rodičům mám sdělovat stav, tak horko těžko opravdu vyškrabávám jeho pozitiva a zlepšení. Takže vlastně v podstatě ho nemůžu nechat ani na výtvarku samotného, no, jako můžu, on si neublíží, ale vůbec nic sám neudělá. Pokud má udělat obrázek, tak musím být u něj a říkat mu, co má dělat, on na to prostě čeká, jinak neví. No a když ne, tak načmárá za 2 minuty nějaký čarance a pak tam tři čtvrtě hodiny otravuje, žejo, no.

Jasný, chápu, děkuji. Na jaký úvazek ve škole pracujete?

No, protože on má vlastně tu třídu 4, vlastně skoro nejvyšší, takže 40 hodin celkově, no co je takové, no, chlapec má do 11:30 a já tady mám být do 14, no, protože mám ten plný úvazek, žejo. No kdyby byl např. v 6. třídě, tak je to super, to tam s ním můžu být, ale maminka pro něj okolo té 13. přijde a jde domů. V družině a na obědě, to on je samostatný, to on nic nosit nepotřebuje. Takže já tady mám vykonávat přímou pedagogickou činnost a nemám vlastně s kým, no.

Takže ze začátku teda, no, tak ať chodím do jiných tříd, ať si najdu, kde je třeba. Třeba do sedmičky, ať si tam jdu poasistovat na tu hodinu v úterý, ve středu jdu zase jinam a tak to byla teda „pakárna,“ (*smích*) to jsem neočekávala, to mě rozhodilo. Člověk tady lítal jak hadr na holi, pak na tu velkou budovu, tady, žejo, na té malé všichni teda zase končí brzo. No to mi teda nevyhovovalo a od té asistentké práce jsem očekávala celkem právem mnohem menší časovou dotaci, dostavujeme žejo, ten barák, škola, pak psát eseje do své školy. Před tím jsem půl roku měla poloviční úvazek a tam to tak bylo, no, tam jsem měla i ještě jeden den volno, takže čtyři dny práce a středu, co chodím do školy, tak pak hned po výuce volno. Takže jsem z toho byla prostě taková, no, rozhozená, kolik času tady mám strávit.

A před tím, to jste měla jaké dítě? Ve 3. A chlapce, je to asperger, ten má ty problémy v sociálním chování a vztahy a tak.

Ted' prosím pro shrnutí, jak jste svoji práci vnímala na počátku a jak ji vnímáte teď? (Liší se s uplynulým časem vaše vnímání?) No, ze začátku jsem ji vnímala mnohem idyličtěji, ale protože to tak prostě bylo, kratší pracovní doba i klidnější režim toho dne. U té předchozí učitelky ten režim byl takový jednoznačně daný, konec, oběd a jdeme domů a tady je to takový chaos. No to jsou ale spíše změny, takhle, né, že já bych to brala, že už mě to nebaví, to ne.

Jak si myslíte, že vaši práci vnímají ostatní? (Pedagogičtí pracovníci, žáci, jejich rodiče, vaše rodina a příbuzní) Proč si myslíte, že tomu tak je?

Myslíte obecně tuto profesi, anebo jen moji práci? **No, hlavně myslím to vaše okolí.** No tak třeba kolegyně ve třídě, no tak ta to vnímá, si myslím, dobře. Ta mě i chválí, jak jsem pracovitá a co všechno stihnu udělat. Nevím, zda má i nějaké svoje představy, co by případně chtěla, abych dělala jinak. To buď nevím, anebo to tak není. No a s ostatními já moc vlastně do styku nepříjdu (*smích*). No a s těma ostatními, myslím, že mě vnímají tak nějak normálně.

Dobře, takže spíše převažují ty pozitivní? Ano, pozitivní. A jak to má vaše rodina?

No ta, si myslím, to bereme vlastně jako takovou flákárnu, si myslím (*smích*). Manžel, ten to jednoznačně bere jako nějakou tu dobu jako, tak, teď si doděláš tu školu a pak půjdeš samozřejmě učit. Takže teď, aby si toho neměla hodně, tak ano a ještě a stavba toho baráku. Dlouhodobě to určitě nevidí.

Jak byste charakterizovala váš vztah k práci? (Ne/Spokojenost s profesí)? No, já spokojená jsem, to jo. Nemám asi co vytknout.

Jak byste mi popsala váš běžný pracovní den? Jak vypadá? (Jak vypadá výuka? Jak přestávky?) Hrozně to závisí na tom konkrétním učiteli, úplně jiné to bylo u té předchozí, teď je to jiné, samozřejmě také závisí na těch daných žácích. V současnosti to je tak, že oni mají ranní kroužek, který třeba v pondělí trvá celou vyučovací hodinu, ty další dny o něco méně, třeba půl hodinu. Takže to chlapec je ve třídě, já tam s ním sedím, on je pasivní, tak se ho snažím zapojit. Mezitím vařím kafe nebo čaj. Potom, jak se děti jdou učit, tak jdeme s chlapcem do kabinetu anebo do družiny. Tak ho „odizoluji“ a učíme se sami dva a spolu, probíhá úplně individuální výuka. Já si sama připravuji, co s ním budu dělat prostě podle jednotlivých cvičení v učebnici, vytvářím jednodušší koncepce. To, co máme rozvíjet, co se zanedbalo, co se dlouho neprocvičovalo.

Taky si připravuji nějaké pomůcky, to já to během výuky vybalím, teď například kostky, a děláme to, co já uznám za vhodné a jak dlouho já uznám za vhodné. Tím, že nám tady vlastně nezvoní, také tím, že jsme oddělení od té třídy, tak já ani nevím, kdy oni mají přestávku. Takže se nám ty přestávky mívají, já mu dávám přestávku tehdy, když prostě už má dost. Někdy je to po 20 minutách, jindy třeba těch 45 minut, třeba i 50 ve výjimečných dnech vydrží, jo. Když vidím, že maká, tak ho neutnu. No, takže takhle ty 2 hodiny máme tady spolu, mezitím přestávku.

Takže paní učitelka, zda to dobře chápu, vám v tomhle nechává volnou ruku? Přesně tak, já jí pak teda dávám nějakou zpětnou vazbu, zejména v tom, co nešlo, ještě spíše tou formou, tak to prostě ne, pak ji řeknu,

co ne (*smích*), ale jako z čeho jsem velmi nešťastná, že se setkávám s tím, že je to na něj těžké. Vyjde to tak na ty 2 hodiny. Oni někdy mají i pět vyučovacích hodin, to nám vyjde na ty 3, jo. Třeba když děti nemají výtvarku, ale čtení, tak nám se to taky společně natáhne, ale třeba už děláme nějaké pexeso, doplňovačky. **Takže když mají výtvarnou výchovu, tak jste kde?** Nejčastěji jsme společně ve třídě s tím, že když řekne, že to dělat nechce, tak já ten čas využiju raději na čtení s tím, že když se dělají obrázky, tak je ochotný tam zůstat a být tam. Když mají tělák, například když měli plavání, tak to se samozřejmě plně zúčastňoval, no, tady při těch hodinách, kdy já tak jakoby jsem, tak se mu snažím pomoci. U té výtvarky taky, někdy je hotový dříve, někdy méně, stejně jako v prvouce, tak když je hotový, tak pak ještě pomáhám ostatním dětem, nebo jdu opravovat.

Jak vznikla ta situace, že se chodíte učit mimo třídu? No, ono to tak z toho vyplynulo, protože v té třídě je šílený kravál, na můj vkus, já jsem si myslela, že jsem jako tolerantní, co se týče hladiny zvuku, ale tohle je jako moc, jo. Jo a my spolu musíme pořád mluvit, on pořád mluví, já mu pořád něco vysvětluji, on neudělá krok, třeba matematický, aby třeba nedostal zpětnou vazbu, já mu musím dát zpětnou vazbu jo, či ne to máš špatně. No a když paní učitelka mluví, děti mluví a to se prostě nedalo. A naopak, když třeba zase děti byly výjimečně zticha a my jsme si četli. Takže jsme tak zpočátku ten první měsíc v té třídě byli a teďka spíše fakt odcházíme, občas tam zůstaneme, že si sedneme dozadu, nejsme v lavici úplně, on prostě potřebuje klid, jinak je tak úplně mimo. Takže to tak jakoby vyplynulo ze situace potřeb chlapce i potřeb třídy, vím, že to není jako moc, no, každá inspekce by řekla, že tohle není žádná integrace (*smích*), když sedí v kabinetě, no, ale prostě je to tak, no. Takhle ta integrace v tom našem podání prostě vypadá, no. Když mají tělák nebo to, tak si vždycky jdou hrát společně, ale co se týče té výuky, to ne.

Ted' mě napadlo, jak probíhá testování chlapce? Nooo, je to zase podle stylu toho daného učitele/lky. Můj dřívější žák byl ve třídě v pohodě bez jakékoliv pomoci, ale tento chlapec tím, že má individuál a dělá opravdu něco jiného, tak vlastně nějaké testování probíhá minimálně. A já to vlastně nepotřebuji tím, jak s ním jsem a pracuji, tak přesně vím, co dělá, proč to dělá a jak to dělá, například proč zase napsal 4 místo jiného čísla apod. Paní učitelka si ho jednou za čas, tak 3x či 4x za rok stranou jako v podstatě i jiné děti, když se přiblíží konzultace, 3/4 letí, pololetí a tak, tak ona si vlastně bere děti někam stranou mimo třídu, kde se jich jako vyptává na vědomosti třeba i o ČR, jaký máme znak, státní barvy a tak. Takhle se ptá i toho mého žáka, akorát na ty jeho věci, co bereme společně.

Dobře, a když se to tak vezme, jaká byla vaše představa náplně práce? Shoduje se to s realitou? No, já vlastně ani nevím. No, takhle, já si na začátku řekla, že ten asistent je ve třídě pro tu třídu a částečně pro to dítě. Ale vlastně, když jsme na konci srpna tenkrát začali sestavovat nějaký individuál, tak bylo v podstatě jasný, že budeme dělat v podstatě něco jiného, že se znovu budeme muset učit číst, psát, to už se dalo tušit. Děti například chodí postupně k tabuli a něco si tam dělají, ale my jsme v lavici, jinak to postrádá smysl, když se s ním znovu učím číst psát, žejo. No ale asi z toho nejsem jako nějak překvapená.

Dobře, a když nastane situace, že žáci/žák onemocní. Jak vypadá vaše pracovní náplň? No on prakticky vůbec není nemocný (*smích*), no ale kdyby chyběl, tak vlastně maminka nám to většinou ráno napíše, no a já konečně dělám asistenta pedagoga a ne asistenta chlapce. Takže já konečně opravuji ty hromady, která se mi tam nahromadí, pomáhám tam. Ve třídě je spousta slabších dětí, kteří za mě budou nějaký dys, takže oni s asistentkou pracují, my jsme ve třídě vlastně asistentky 2 a myslím, že je to pro tu třídu dobře. No, takže vždy je tam komu pomáhat.

A toto nastavení jste si vybudovaly společně s učitelkou? To, že opravujete testy apod? Jak se tato pracovní náplň vytvořila? No, jako s učitelkou jsme to asi nějak úplně doslovně spolu neřešily, mně tyhle situace připadaly jako samozřejmé, já ji na začátku nabídla, ať mi řekne, co by potřebovala. No ale ona je taková, že moc zrovna nikoho nechce s ničím obtěžovat a delegovat, co kdo bude dělat. Takže já se nabídla, že budu například dělat omluvenky do třídní knihy a pak to od dětí vybírat, tak to byla ráda a řekla to rodičům na třídních schůzkách. Paní nová asistentka bude dělat omluvenky, tak to snad bude v lepším pořádku, než to bylo loni, no takže tak. Doslovným plánem, jak říkám, jsme to neřešily, nikam jsme si nic nepsaly. Spíše to tak vyplynulo přirozeně ze situace. Zároveň z toho vyplynulo, že ta moje představa, co všechno budu dělat, to nedělám, to zase vyplývá z toho, že nemám kdy prostě, no.

Připravujete se na výuku? (Pokud ano, jak?) No, připravovat se musím, to je rozdíl oproti minulému žákovi, tam jsem nemusela, maximálně jsem připravovala s minulou učitelkou obecně nějaké materiály pro žáky jako vystříhat, nakopírovat, vybarvit takové ty věci, co asistenti dělají obvykle. Letos to ale vůbec nedělám, asi spíše proto, že paní učitelka nic nechystá, a jsme tam 2, tak taky řekne třeba kolegyni. Takže já si chystám v podstatě jenom, kromě té třídnice, materiály pro chlapce. Je to jak kdy, někdy mně to zabere, když se do toho více opřu, třeba tu hodinu, jo, něco si překreslit, zvětšit, spíše ale promyslet. Nejčastěji je to

prostě promyšlení, co budeme dělat, jak budeme postupovat, něco si k tomu musím najít zejména k té matici. My tady máme tu Hejného metodu, takže přeci jenom promyslet to dané prostředí tak, abych tam něco prostě nezanedbala, tam já třeba prostě mám problém s tím, že on to dělá od první třídy, a já s ním teď dělám to samé, myslím si, no to už přeci umíš, ten úplný základ dělat nebudeme. Později zjistím, no tak to ne, to byla chyba, musím se jako vrátit, takže v tomhle si to taky urovnat v hlavě. Například i co budeme následující den psát za diktát a připravit si v hlavě těch pár slov. Zabere mi to několik hodin týdně, ale nemůžu říci ani hodinu denně, to je jak kdy.

Jaké to pro vás je, učit tohoto žáka podle Hejného metody? No, já vlastně nastupovala do 4. třídy, před tím jsem učila klasicky podle učebnic, ale pak v té 4. třídě se učilo podle této metody. To byl pro mě prostě masakr (*smích*), pro ty děti to byl masakr, já jsem těm prostředí jako úplně nerozuměla, některým samozřejmě jo. No a pro ně vymyslet vůbec nějaké krokování a tu omáčku do toho, no hrůza. No v 5. třídě mě vysvobodil pan ředitel, který tam začal učit matematiku, ale musím říct, že tam bych asi měla velké problémy, v té 5. třídě. No a teďka, co jsem v té druhé třídě, tak musím říct, to jsem si tak nějak doohmatala, no, co pro mě bylo přínosem, tak na Karlovce, tam prostě ty mladé vyučující jsou Hejnovky, když to tak řeknu. Tam se ta matematika od toho odvíjí. Teď, jak si to tam prochází, tak vlastně si říkám, to je vlastně strašně super, zejména pro ty 1. a 2. Třídy, to říkají kolegyně, ty jsou prý udělané výborně. 3. je taková diskutabilní a 4. a 5. třída, v tom se ztrácí už v podstatě všichni (*smích*).

Pocívala jste někdy pocity nedostatečné odborné způsobilosti? Pokud ano, kdy taková situace nastala? Jak jste se s tím vypořádala?

No, možná teď, jak někdy nadávám, jak to mé studium je úplně nanic, tak právě teď v té matici si říkám, že asi dobrý, teď jsme měli za úkol udělat analýzu hodiny a já jsem si vzala krokování, kde se má chodit po nějakých šípkách prostě podle etap, například tady je číslo 3 a teď jdeme na číslo 3. No a to já jsem u toho svého žáka pak přeskočila, no spíše vzala velmi rychle, předpokládala jsem, že to zvládá. Takže tohle bych právě nazvala jako ta nedostatečná připravenost. Někdy to opravdu podcením, říkám si no dyť, to už přeci umí, to nebudu řešit, to je jen krokování. No, podceňuji například přečtení si metodického pokynu v knize, no. To teoretické zázemí mi v té chvíli chybí.

Co byste označila jako nejtěžší na vaší práci? (Proč to zrovna považujete za nejobtížnější?) Asi dvě věci, chlapec tedy zkouší moji trpělivost, vím, že ji mám dost nízkou, někdy vylétnu úplně zbytečně. No ale on mě trénuje v tom jako udržet ten klid, nespěchat na něj, nevztekát se, nezuřit, jo (*smích*), takže ta trpělivost. Ještě jednou? **Co je nejtěžší na vaší práci?** Joo, mít na to nervy a zvládat ten chaos v té kmenové třídě. **Podle vás, proč tam je chaos?** No protože paní učitelka je strašně milá, hodná ženská a chaotička prostě, jednak je to skladbou třídy, děti jsou nějaký pomalý, hluchý a taky i ti slabší žáci. No a paní učitelka, prostě, no, tam je těch věcí hromada, prostě, mně to osobnostně není příjemný. Nepovažuji se za nějakýho pedanta, ale co je moc, to je moc (*smích*).

Existuje něco, co byste ráda změnila? (Pokud ano, co by se mělo změnit, abyste byla spokojená?) Obecně? **Ano.** No, já si myslím, že dneska asistenti jsou obecně strašně prospěšní a důležitý, že dnešní školství bez nich dnes nemůže fungovat, takže obecně bych byla pro, aby jich bylo více, aby byli více k dispozici, a když škola vyhodnotí, že ho potřebuje, aby ho dostala. Ně tak, že ve třídě musí být dítě s papírem, aby tam ten asistent mohl být. Když má učitelka 32 dětí ve třídě a nemá asistentku, protože když to tak řeknu, tam není dítě, které je dostatečně silně postižené, aby ho dostala. Myslím si, že ta dostupnost těch asistentů pro školu by měla lepší a potom ještě si myslím, že je to relativně málo placená práce a myslím si, že řada kolegyně a i vím, že pak jsou ještě ve družině, aby jim to dalo nějakou normální výplatu, a to se prostě neslučuje. Jo, jako jde to, ale dře to. Za mě ideální, aby asistent byl asistent, družinářka družinářka, výlety se s tím nepasují, školy v přírodě, no, ale zároveň to jako rodina nemůže akceptovat kvůli platu, že tady bude někdo mít poloviční úvazek a pak bude nosit domu necelých osm tisíc.

Děkuji, ještě jaká si myslíte, že je tady na ZŠ situace? Já si myslím, že tady pro ty asistenty, co tak jako slyším, je vyspělá v tom, že nás asistentů je tu dost. Ředitel obecně pro asistenci je, nehází nikomu žádné klacky pod nohy. Pak paní speciální pedagožka nás má na starost, řeší naši potřebnost, nepotřebnost, tak té ředitel vychází podle potřeb vstříc. Snaží se získávat dostatečné peníze na náš plat, strhává učitelům z platů, aby to mohl dát nám, abychom tady vůbec mohli být. Takže si myslím, že ta situace je tu díky vstřícnosti ředitele a pomoci speciálního pedagoga, který mi vždycky pomůže, poradí, můžu se na ni obrátit. Což je luxus, který si, myslím, mají málokde. Takže, si myslím, celkově dobrý a pak samozřejmě vychází z těch reálných možností asistence, družina a tak.

Ted' mě napadlo, jak jste říkala, že se strhávají finance učitelům a dávají se vám. Jak si myslíte, že na to reagují učitelé? Jo, no ono je to tak obecně, on má vlastně nějaký balík peněz navíc, který může dávat navíc do osobního, on čas od času někde na poradě řekne, že teda aby tu asistenti mohli být, takže z tohoto balíku musí odejít něco na nás a zbytek jim může rozdělit. Já si myslím, že teda většina učitelů zejména těch prvostupňových, bude mít ve výplatě o 500 Kč méně, než aby neměli asistenta ve třídě. Nevzpomínám si, že by byla nějaká rebélie v tomhle smyslu (*smích*).

Co se vám na vaší profesi líbí? Co vás sytí s náplní práce? Když můj žák dělá nějaké pokroky, jo, když si uvědomím, no tak jo, dneska zrovna to nešlo, ale když se člověk podívá zpátky, tak jsem ho prostě něco naučila. Takže to vidím v tom pokroku toho daného dítěte. Moje kolegyně asistentka dělala, co mohla, člověk se tam může rozkrájet, ale dítě je v setrvalém stavu, tak to otráví, no.

Jak byste popsala váš způsob práce s žákem/ky, které máte na starost? Změnil se váš způsob práce s žákem/ky s narůstající dobou praxe? (Pokud ano, jak?) No, určitě změnil, jojo, no, jak už jsem zmiňovala, musím být trpělivější a hlavně pomalejší, přizpůsobení se konkrétnímu dítěti. Můj způsob práce se změnil v té náplni, jak jsem říkala, že jo, méně oprav a práce se třídou, více práce s jedním žákem. No a možná v tom, jak jsem říkala, musím se více dívat na tu teorii, řekněme. Méně improvizace, větší připravenost.

Jaký vztah máte se svěřeným žákem/ky? Jak spolu vycházíte? (Mohlo by se něco případně vylepšit?) No, já myslím, že máme dobře, on je jako hodný, autoritu jako řekněme uznává, nevzteká se, nedovolí si ke mně nic, jak říkáme s kolegyněmi, hlavně, když tě nebije (*smích*), no ale jakože by byl nějak vstřícný, tak to jako ne, myslím si, že on vnímá, že já jsem ten bič. Ví, že musí, a nechce se mu, on je absolutně demotivovaný, nejraději by se jen válel. Což třeba moje kolegyně je na ně měkčí, jo, že je nechá, takže já jsem ten tvrdák, takže vřelost tam není, no.

Jak byste charakterizoval/a vztah s ostatními žáky? Noo, takový jako neutrální, no.

Jak byste charakterizovala vaše postavení/roli ve škole? (Jak byste toto postavení/roli zhodnotil/a?) No, někdy si jako připadám, no, jak to říct, jako, no, jak hadr na holi v tom lítání, možná je to tak všeobecně s těma asistentama, není to pevné, prostě každý rok, jo, tak asistuješ tady, tak s ní jdeš tam, ale, no, nezájem, teď tě potřebujeme v 1. třídě. Nemá člověk na vybranou, je daný tam, kam je třeba, jiní to tak nemají asi, ale u sebe to tak vnímám.

Jaké jste měla pocity, když jste se poprvé ocitl/a ve třídě? Kdo vám tou dobu nejvíce pomáhal? No tak jako dobrý pocit jsem měla vlastně, hned od začátku, mělo to hladký průběh, vše běželo bez problémů.

Dobře děkuji, Jak vycházíte s třídní učitelkou? (Pokud dobře, čím myslíte, že je to způsobené? Co byste případně zlepšila, změnila?)

No, myslím, že bych nic nezměnila, vycházíme spolu dobře, nemáme v podstatě žádné třecí plochy. Když každá myslíme jinak, jsme schopné si to říct, paní učitelka je hrozně milý a otevřený člověk. Nemá žádný osobnostní rys, který bych nemohla snést anebo tak. Já se taky snažím být se všemi zadobře, nemám žádné nepřátelské vztahy s nikým.

Popište mi prosím, jak vycházíte s rodiči svěřeného žáka/ů. Jak byste zhodnotil/a tuto spolupráci? S maminkou vycházíme dobře, ale zase je to takový, že trošku neosobní to je. Maminka se o chlapce hodně stará, pečuje o něj, zároveň si myslím, že si celá rodina hůře přiznává, že nemají běžné dítě. Když jim neustále předkládám problémy, co mu nejde, tak jim to prostě přirozeně vadí. Osten, že poukazují na jeho chyby, tam je. Myslím si, že to bude dlouhý, maminka by to možná i zvládla, protože ho má ráda a chce, aby byl spokojený. Tatínek, tak ten se nějak nevyskytuje, jako je, ale nedává o sobě vědět. Víkendy chlapec tráví u jedné nebo u druhé babičky a dědečka. Tatínek tatínka tam ale ve výuce figuruje hodně, pustil se do jeho spoluvzdělávání 3x až 4x jde k nim domů a tam se spolu učí. Půl napůl s ním dělá domácí úkoly, ale hlavně matematiku, myslí si, že matematiku ho učí nejlépe ze všech. Viděli jsme se na konzultacích, má přehled o učebnicích, to ano, tam máme rozpor didaktický, jak s chlapcem postupovat. Dědeček by to viděl tak, že by měl pracovat již s dvoj či trojčifernými čísly, já trvám na tom, že ho naučím počítat do 20.

Spolupracovala jste někdy s pracovníky ze školního poradenského pracoviště či zařízení? (Pokud ano, z jakého důvodu?) Ano, se speciální pedagožkou, a když něco potřebuji, tak se optám, ale teď nic neřeším.

Dobře, děkuji za rozhovor. Je něco, co byste případně chtěla doplnit? Ani ne, bylo to vyčerpávající (*smích*).

Seznam použitých zkratk

AP - Asistent pedagoga

DVPP - Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EŽK - Elektronická žákovská knížka

IVP - individuální vzdělávací plán

OA - osobní asistent

PAS - Porucha autistického spektra

PO - Podpůrné opatření

RVP - Rámcový vzdělávací program

SEND - Special educational needs and disability

SPU - Specifická porucha učení

SVP - Speciálně vzdělávací potřeby

SVP - Speciální vzdělávací plán

ŠVP - Školní vzdělávací plán

TA - Teacher assistant

VOŠ- Vyšší odborná škola

ŽK - Žákovská knížka